



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

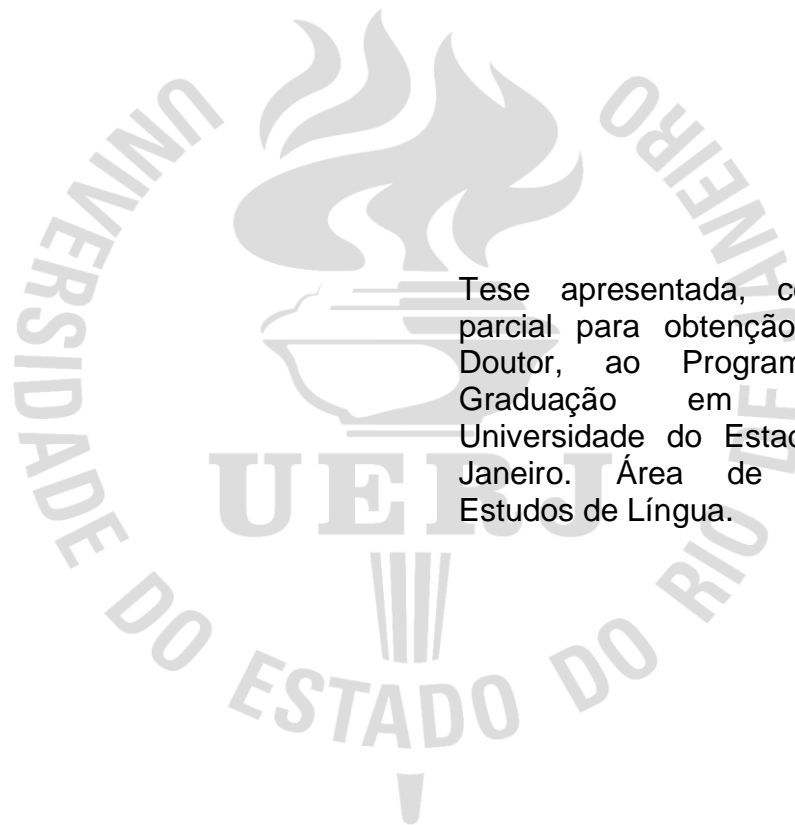
Patricia Ana Wechsler

**Formação leitora e letramento digital dos professores de francês no
contexto da prática de ensino**

Rio de Janeiro
2021

Patricia Ana Wechsler

Formação leitora e letramento digital dos professores de francês no contexto da prática de ensino



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof^a. Dra. Cristina de Souza Vergnano Junger

Coorientadora: Prof^a. Dra. Greice Castela Torrentes

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

W386 Wechsler, Patrícia Ana.
Formação leitora e letramento digital dos professores de francês
no contexto da prática de ensino / Patrícia Ana Wechsler. – 2021.
174 f. : il.

Orientadora: Cristina de Souza Vergnano Junger.
Coorientadora: Greice Castela Torrentes.
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio
de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua francesa – Estudo e ensino - Teses. 2. Leitura –
Teses. 3. Letramento digital - Teses. 4 Professores - Formação -
Teses. 5. Tecnologia educacional - Teses. I. Junger, Cristina de
Souza Vergnano. II. Torrentes, Greice Castela. III. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. IV. Título.

CDU 804.0(07)

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7 4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Patricia Ana Wechsler

Formação leitora e letramento digital dos professores de francês no contexto da prática de ensino

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de língua.

Aprovada em 28 de abril de 2021.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Cristina de Souza Vergnano Junger (Orientadora)
Instituto de Letras – UERJ

Prof. Dr. Pedro Armando Magalhães
Instituto de Letras – UERJ

Prof^a. Dra. Janaína da Silva Cardoso
Instituto de Letras – UERJ

Prof^a. Dra. Greice Castela Torrentes
Universidade do Oeste do Paraná

Prof^a. Dra. Andrea Galvão de Carvalho
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

A meus pais Peter Janos Wechsler e Franziska Wechsler, que me proporcionaram uma educação de qualidade e me ensinaram a dar o devido valor para os estudos. Ao meu marido Leonardo Cohen, por seu apoio incondicional e companheirismo. Ao meu filho Guilherme que recebeu este nome em homenagem ao meu saudoso avô e que nascerá dentro de poucos meses após a apresentação desta tese.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Cristina Vergnano-Junger, que me acolheu nesta caminhada desde o mestrado até agora com carinho e dedicação. Muito obrigada por toda a confiança depositada em mim.

A professora Dra. Greice da Silva Castela por toda disponibilidade e atenção. Agradeço muito pelo seu empenho constante.

A todos os professores da UERJ, que me passaram ensinamentos e me incentivaram ao longo deste processo. O meu especial agradecimento à equipe de francês pela cordialidade. Muito obrigada por me possibilitarem a ter acesso aos materiais, sem eles não teria como conseguir concluir este trabalho.

Aos meus pais, que sempre acreditaram em mim, me apoiaram e me ensinaram a valorizar a educação. Ao meu marido Leonardo Cohen por estar sempre presente nos momentos mais cruciais me estimulando. Ao meu filho Guilherme que em breve estará conosco.

Se eu não fosse imperador, desejaria ser professor. Não conheço missão maior e mais nobre que a de dirigir as inteligências jovens e preparar os homens do futuro.

Pedro II do Brasil

RESUMO

WECHSLER, Patricia Ana. *Formação leitora e letramento digital dos professores de francês no contexto da prática de ensino*. 2021. 374 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Neste trabalho propõe-se um estudo com vistas a entender como, no âmbito da formação do professor de francês, a leitura e a leitura mediada pela tecnologia são inseridas e trabalhadas. Pressupomos que, frequentemente, no processo de ensino-aprendizagem, parte-se do princípio de que um indivíduo é leitor se ele já está alfabetizado. Por isso, temos como questões que guiam o nosso trabalho: i) Que concepções e práticas de leitura norteiam a formação dos futuros professores de francês na disciplina prática de ensino?; e ii) Sendo a universidade, no contexto da formação de professores em Letras, considerada como instituição formadora de futuros multiplicadores de leitores, a prática leitora ensinada neste contexto contribui para o letramento no ambiente digital? Propomos, portanto, um estudo de caso com docente(s) de prática de ensino de francês de uma universidade pública no estado do Rio de Janeiro. A pesquisa se insere no âmbito da Linguística Aplicada e utilizamos uma abordagem qualitativa de análise. No que diz respeito à metodologia, temos como etapas: a análise das ementas da prática de ensino e do estágio supervisionado de francês, entrevistas semiestruturadas com professores da disciplina prática de ensino de francês e a análise dos materiais disponibilizados na plataforma de prática de ensino de francês ao longo dos primeiros 15 dias do curso. Como parte da fundamentação teórica, apoiando-nos em autores como Cuetos, Rodrigues e Ruano (2015), Kleiman (2000), Koch e Elias (2012) e Leffa (1996b), adotamos uma perspectiva sociointeracional de leitura. Também, em virtude da problemática da pesquisa, discutimos a forma como os professores se apropriam do termo letramento em suas práticas cotidianas. Consequentemente, este fato implica analisarmos a sua conceptualização e as relações que vêm sendo estabelecidas entre os conceitos alfabetizar e letrar. Por causa disso, ainda em termos teóricos, nesta pesquisa realizamos uma reflexão sobre o arcabouço que envolve a definição de letramento subsidiado por estudos de teóricos como Soares (2012) e Kleiman (2000), que têm o pesquisador inglês Brian Street como referência. Utilizamos o léxico letramento no plural, ou seja, letramentos, defendendo o ponto de vista de que o conceito deve levar em consideração os diversos contextos culturais em que a pessoa está inserida. Acrescenta-se que, nos tempos atuais, é inegável o papel de relevância destinado às novas tecnologias e a utilização da internet. De acordo com Chartier (2004), existe uma “nova legibilidade” que acontece em virtude dos novos suportes existentes. Desta forma, o professor precisa se adequar a esta nova realidade, tendo em mente que o simples fato de introduzir a tecnologia no ensino não garante um processo de ensino-aprendizagem eficiente. É necessário refletir sobre realizar um trabalho didático-pedagógico que estimule o desenvolvimento do letramento digital.

Palavras-chave: Leitura. Tecnologia. Prática de ensino. Língua francesa.

RÉSUMÉ

WECHSLER, Patricia Ana. *Formation em lecture et litteratie numérique des professeurs de français de français dans le cadre de la pratique de l'enseignement*. 2021. 374 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Dans ce travail une étude est proposée afin de comprendre comment, dans le cadre de la formation des enseignants de français, la lecture et la lecture médiées par la technologie sont insérées et travaillées. Nous supposons que, dans le processus d'enseignement-apprentissage, on présume souvent qu'un individu est un lecteur s'il est déjà alphabétisé. Par conséquent, nous avons comme questions qui guident notre travail: i) Quelles conceptions et pratiques de lecture guident la formation des futurs professeurs de français dans la discipline pratique de l'enseignement? et ii) Étant donné que l'université, dans le contexte de la formation des enseignants en littérature, est considérée comme une institution qui forme les futurs multiplicateurs de lecteurs, la pratique de la lecture enseignée dans ce contexte contribue-t-elle à l'alphabétisation dans l'environnement numérique? Nous proposons donc une étude de cas avec des professeurs de pratique de l'enseignement du français dans une université publique de l'état de Rio de Janeiro. La recherche s'inscrit dans le cadre de la linguistique appliquée et nous utilisons une approche d'analyse qualitative. Quant à la méthodologie, elle se compose de trois étapes distinctes: un documentaire, un entretien semi-structuré et une étude ethnographique. Dans le cadre de la base théorique, en nous appuyant sur des auteurs tels que Cuetos, Rodrigues et Ruano (2015), Kleiman (2000), Koch et Elias (2012) et Leffa (1996b) et nous adoptons une perspective de lecture socio-interactionnelle. De plus, en raison du problème de la recherche, nous discutons de la manière dont les enseignants utilisent le terme alphabétisation dans leurs pratiques quotidiennes. Par conséquent, ce fait implique d'analyser sa conceptualisation et les relations qui se sont établies entre les concepts d'alphabétisation et de la littératie. Pour cette raison, toujours en termes théoriques, nous menons dans cette recherche une réflexion sur le cadre qui implique la définition de l'alphabétisation subventionnée par des études de théoriciens comme Soares (2012) et Kleiman (2000), qui ont pour référence le chercheur anglais Brian Street. Nous utilisons le lexique de la littéracie au pluriel, c'est-à-dire des littératies, pour défendre l'idée que le concept doit prendre en compte les différents contextes culturels dans lesquels la personne est insérée. Il faut ajouter qu'actuellement, le rôle de pertinence pour les nouvelles technologies et l'utilisation de l'internet est indéniable. Selon Chartier (2004), il existe une «nouvelle lisibilité» due aux nouveaux supports. De cette manière, l'enseignant doit s'adapter à cette nouvelle réalité, sachant que le simple fait d'introduire la technologie dans l'enseignement ne garantit pas un processus d'enseignement-apprentissage efficace. Il est nécessaire de réfléchir à la réalisation d'un travail didactique-pédagogique qui encourage le développement de la littératie numérique.

Mots-clés: Lecture. Technologie. Pratique de l'enseignement. Langue Française.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Alfabetização e letramento	42
Figura 2 –	Leitura interacional	63
Figura 3 –	Materiais das disciplinas no AVA (parte 1).....	269
Figura 4 –	Materiais das disciplinas no AVA (parte 2).....	269
Figura 5 –	Materiais das disciplinas no AVA (parte 3).....	270
Figura 6 –	Calendário do Programa de atividades das Práticas de Ensino de Língua Francesa.....	281

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Esquematização da entrevista semiestruturada	121
Quadro 2 –	Esquematização da segunda etapa da entrevista semiestruturada.....	124
Quadro 3 –	Dados da disciplina Práticas Metodológicas em Língua Francesa.....	130
Quadro 4 –	Dados da disciplina Prática de Ensino do Texto Literário em Língua Francesa.....	136
Quadro 5 –	Dados da disciplina Estágio de Educação Básica de Francês I.	149
Quadro 6 –	Dados da disciplina Estágio de Educação Básica de Francês II	161
Quadro 7 –	Dados da disciplina Produção de Material Didático de Compreensão Leitora em Francês Língua Estrangeira.....	164
Quadro 8 –	Dados da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Francesa I – Metodologias Diversificadas.....	174
Quadro 9 –	Dados da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Francesa II – Novas Tecnologias.....	179
Quadro 10 –	Dados da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Francesa II – Fins Específicos.....	189
Quadro 11 –	Dados da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Francesa V – Autoaprendizagem.....	193
Quadro 12 –	Objetivos do Programa de atividades das Práticas de Ensino de Língua Francesa.....	278
Quadro 13 –	Conteúdos do Programa de atividades das Práticas de Ensino de Língua Francesa.....	280
Quadro 14 –	Avaliações do Programa de atividades das Práticas de Ensino de Língua Francesa.....	282

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA	Abordagem Acional
AC	Abordagem Comunicativa
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CFE	Conselho Federal de Educação
Cgi.br	Comitê Gestor da Internet do Brasil
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FLE	Francês como língua estrangeira
FOS	<i>Français sur Objectifs Spécifiques</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Metodologia Ativa
MD	Metodologia Direta
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MSGAV	Metodologia Estrutural-Global Áudio-Visual
MT	Metodologia Tradicional
Nic.br	Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR
OMS	Organização Mundial da Saúde
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (<i>Programme for International Student Assessment</i>)
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação de Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TICs	Tecnologias da informação e comunicação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>)

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	LETRAMENTOS	24
1.1	Alfabetizar e letrar	30
1.2	Letramento digital	36
1.3	Letramento digital e a formação de professores	41
2	LEITURA	47
2.1	Definição de leitura	47
2.2	Modelos de leitura	54
2.2.1	<u>Perspectiva unidirecional de processamento da informação</u>	54
2.2.2	<u>Modelo ascendente</u>	54
2.2.3	<u>Modelo descendente</u>	57
2.2.4	<u>Perspectiva multidirecional de processamento da informação</u>	62
3	FORMAÇÃO DOCENTE	70
3.1	Formação docente e as TICs	74
3.2	Breve histórico das licenciaturas no contexto brasileiro	81
3.2.1	<u>Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)</u>	84
3.2.2	<u>Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932)</u>	84
3.2.3	<u>Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)</u>	85
3.2.4	<u>Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das escolas normais (1939-1971)</u>	86
3.2.5	<u>Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996)</u>	88
3.2.6	<u>Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas</u>	

	<u>Normais Superiores (1996-2006)</u>	90
3.3	Prática de ensino	94
3.3.1	<u>Algumas reflexões sobre o ensino de francês no Brasil</u>	104
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	109
4.1	Problematização do tema	113
4.2	Ementas das disciplinas de prática de ensino de francês	118
4.3	Participantes	119
4.4	Instrumentos utilizados para coletar dados	120
4.4.1	<u>Entrevista semiestruturada com o docente de prática de ensino de língua francesa</u>	120
4.4.2	<u>Segunda etapa da entrevista</u>	124
4.4.3	<u>Materiais disponibilizados na plataforma AVA no curso de Prática de Ensino de Língua Francesa</u>	127
5	ANÁLISE DOS DADOS	129
5.1	Análise das ementas de prática de ensino em francês	129
5.1.1	<u>Ementa de Práticas Metodológicas em Língua Francesa</u>	130
5.1.2	<u>Ementa de Prática de Ensino do Texto Literário em Língua Francesa</u>	135
5.1.3	<u>Ementa de Estágio de Educação Básica de Francês I</u>	148
5.1.4	<u>Ementa de Estágio de Educação Básica de Francês II</u>	161
5.1.5	<u>Ementa de Produção de Material Didático de Compreensão Leitora em Francês Língua Estrangeira</u>	164
5.1.6	<u>Ementa de Estágio Supervisionado em Língua Francesa I – Metodologias Diversificadas</u>	173
5.1.7	<u>Ementa de Estágio Supervisionado em Língua Francesa II – Novas Tecnologias</u>	178
5.1.8	<u>Ementa de Estágio Supervisionado em Língua Francesa III – Fins Específicos</u>	188

5.1.9	<u>Ementa de Estágio Supervisionado em Língua Francesa V – Autoaprendizagem.....</u>	192
5.2	Análise das entrevistas semiestruturadas.....	197
5.3	Segunda etapa das entrevistas: planejamento, prática e pandemia.....	232
5.3.1	<u>Entrevista com P1, docente da disciplina Práticas Metodológicas em Língua Francesa.....</u>	233
5.3.2	<u>Entrevista com P2, docente da disciplina Prática de Ensino do Texto Literário em Língua Francesa.....</u>	251
5.4	Análise dos materiais disponíveis no AVA para as disciplinas de Prática de Ensino de Língua Francesa.....	268
	CONCLUSÃO	292
	REFERÊNCIAS	301
	APÊNDICE A – Termo de autorização institucional.....	335
	APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	336
	APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	338
	APÊNDICE D – Termo de cessão de imagem e/ou áudio.....	341
	APÊNDICE E – Transcrição da entrevista.....	342
	ANEXO A – Ementa de Práticas Metodológicas em Língua Francesa.....	355
	ANEXO B – Ementa de Produção de Material Didático de Compreensão Leitora em Francês Língua Estrangeira.....	356
	ANEXO C – Ementa de Estágio Supervisionado em Língua Francesa I – Metodologias Diversificadas.....	357
	ANEXO D – Ementa de Estágio Supervisionado em Língua Francesa II – Novas Tecnologias.....	359
	ANEXO E – Ementa de Estágio Supervisionado em Língua Francesa III – Fins Específicos.....	361
	ANEXO F – Ementa de Estágio Supervisionado em Língua Francesa V – Autoaprendizagem.....	363

ANEXO G – Ementa de Estágio de Educação Básica de Francês I...	365
ANEXO H – Ementa de Estágio de Educação Básica de Francês II..	367
ANEXO I – Ementa de Prática de Ensino do Texto Literário em Língua Francesa.....	369
ANEXO J – Programa de Práticas Metodológicas em Língua Francesa (2020.1).....	371

INTRODUÇÃO

A leitura é um dos requisitos básicos na aprendizagem dos alunos. E, atualmente, um dos grandes desafios enfrentados pela maioria das escolas é fazer com que os alunos adquiram o hábito de ler. Desde a antiguidade a leitura em suporte escrito é realizada e quando os egípcios descobriram o papiro, eles começaram a deixar algumas mensagens nestes rolos feitos da planta.

No começo, os livros, como a Bíblia eram escritos à mão e, por causa disso, caracterizados como objetos raros e pouco populares. Com o passar do tempo, foram criadas técnicas de impressão, como a de Gutenberg, fazendo com que livros e jornais fossem difundidos na sociedade.

Nos últimos anos, a nossa sociedade foi marcada de maneira notória por mudanças decorrentes dos avanços tecnológicos. Essas transformações exerceram influência em várias áreas da vida humana. O convívio social mudou, pois o uso das tecnologias possibilitou novas formas de comunicação, tanto no âmbito das relações pessoais como em nosso ambiente de trabalho (PASSERO; ENGSTER; DAZZI, 2016).

Fundamentando-nos em Kohn e Moraes (2007), podemos designar como Era Digital esse processo de mudanças que vem ocorrendo na sociedade, proveniente das inovações tecnológicas. Este fato implica em asseverar que o século XXI é a era das modificações nas relações humanas, cujo resultado exerce influências sobre o campo educacional. De acordo com Toffler (2014, p. 223), o contexto em que estamos inseridos simboliza uma era de revoluções:

A alvorada desta nova civilização é o fato mais explosivo das nossas vidas. É o evento central a chave para compreender os anos imediatamente à frente. É um evento tão profundo como a Primeira Onda de mudança, desencadeada há dez mil anos pela descoberta da agricultura, ou o terremoto da Segunda Onda de mudança, provocado pela revolução industrial. Somos os filhos da transformação seguinte, a Terceira Onda.

Essa “Terceira Onda” (Toffler, 2014), à qual o teórico faz alusão no texto, corresponde às constantes transformações pelas quais a nossa sociedade vem passando. Essas modificações ocorrem em virtude das proliferações tecnológicas cada vez mais presentes na sociedade, tendo como consequência a difusão das informações mais rapidamente. Corroborando com essas grandes alterações propiciadas pela tecnologia Passero, Engster e Dazzi (2016, p. 2) evidenciam que:

o advento da Era Digital trouxe mudanças tão significativas para o ser humano que às vezes é comparado a outros grandes marcos da história, como o surgimento da linguagem e o da imprensa. As tecnologias são extensões das capacidades humanas e assim como o homem transforma seu ambiente, o ambiente transforma o homem.

Além disso, as tecnologias da informação e comunicação (TICs) também exercem modificações na relação do ser humano com o saber, uma vez que fomentam novas maneiras de assimilação de conteúdos. Esse processo tende a induzir o desenvolvimento de novas competências cognitivas. Pautando-nos em Belloni (2001), utilizamos ao longo deste trabalho a terminologia TICs, pois os teóricos que apresentamos ao longo deste estudo também adotaram esta nomenclatura. Contudo, sabemos que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) atual adota o termo TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação). O termo TICs pode ser visto como mais abrangente, incluindo outras formas de informação e comunicação não digitais, porém no âmbito de nossa de pesquisa o utilizamos referindo-nos, especialmente, à mediação digital.

Esse novo momento em que vivemos, designado de sociedade do conhecimento, vem demandando, de acordo com Lévy (1999) e Castell (2000), novas competências profissionais e de natureza do trabalho. Nesse contexto, se torna cada vez mais valorizado o aprender, o transmitir, o produzir de diversas maneiras, o buscar a informação, como também novas formas de raciocínio e de construção do conhecimento.

De acordo com Neri (2012), a utilização das TICs está correlacionada a quatro características. A primeira corresponde à conectividade, que diz respeito à possibilidade de acessar as TICs em diversos lugares que tenham acesso à internet. A segunda se refere à convergência, que equivale ao uso da conectividade em um único aparelho, como, por exemplo, o computador, o celular, o tablet, dentre outros. A terceira consiste no conteúdo transmitido pelas vias digitais (vídeo, áudio, jogos, aulas etc.), que são capazes de satisfazer quem deseja acesso tanto de maneira coletiva como individual. A quarta, por fim, se baseia na capacidade. Este conceito aborda a capacidade humana na potencialização de suas escolhas.

Silva (2011), por sua vez, afirma que, num mundo dominado por transformações tecnológicas, não se pode pensar em não aderir a essas ferramentas no âmbito educativo. Sendo assim, as TICs aparecem como um recurso para potencializar o ensino, uma vez que podem ser ferramentas facilitadoras do

processo de aprendizagem. Para Kenski (2001, p. 41), as tecnologias estão associadas com a criatividade do ser humano, pois “já não há um momento determinado em que qualquer pessoa possa dizer que não há mais o que aprender. Ao contrário, a sensação é a de que quanto mais se aprende mais há para estudar, para se atualizar”.

Apesar de os documentos oficiais ressaltarem a relevância do uso dos aparatos tecnológicos em sala de aula, essa prática pedagógica sofre certas objeções por parte de alguns professores. Segundo Kenski (2003), nem sempre esses recursos tecnológicos são devidamente explorados. De acordo com a teórica, muitos docentes se mostram resistentes com relação ao uso da tecnologia como ferramenta metodológica no ensino. Para a autora, essa resistência quanto ao uso da tecnologia ocorre pois muitos desses educadores não possuem uma formação adequada para incorporar esses suportes tecnológicos em sua prática pedagógica.

A tecnologia, contudo, não deve ser encarada como a solução para todos os problemas. Esses aparatos tecnológicos precisam ser usados com criticidade pelo professor de modo que os alunos tenham novas possibilidades de aprendizagem. Ademais, o docente deve ensinar e refletir com seus alunos de modo crítico como usar estes suportes tecnológicos no processo de ensino.

Corroborando com essa questão da utilização das TICs com criticidade, Lévy (1999) enfatiza que as tecnologias devem ser empregadas para enriquecer o ambiente educacional. Dessa forma, para dar conta da inserção tecnológica no ensino, é demandado do professor novos saberes e novas competências para que consigam lidar com as TICs de maneira crítica em seu cotidiano. Para que esse fato ocorra, concordamos com Kenski (2001) que é imprescindível o docente conhecer o computador, os suportes midiáticos e todas as possibilidades educacionais interativas. Somente deste modo o docente poderá desfrutar o máximo possível dessas opções nas mais diversas situações de ensino e aprendizagem e nas mais diferentes realidades educacionais. Nesse caso, o professor assume uma grande responsabilidade, que corresponde a usufruir das TICs como recurso para a construção e difusão de conhecimentos em sua prática docente.

Dessa forma, encaramos as TICs como uma grande ferramenta que, se for bem utilizada, com criticidade, contribui para ampliar o conhecimento dos alunos. Freire (2011a, p. 98) se refere à tecnologia como um recurso a ser empregado

objetivando ampliar a criatividade do estudante, como podemos evidenciar em seguida:

A educação não a reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de que, e de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação.

Em sua obra intitulada *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) aponta que a tecnologia faz despertar a curiosidade. Podemos evidenciar esse interesse tecnológico em:

Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas [...]. Ninguém melhor do que meus netos e minhas netas para me falar de sua curiosidade instigada pelos computadores com os quais convivem (FREIRE, 1996, p. 34).

Acrescenta o fato também de que é importante considerar as dificuldades que são encontradas na infraestrutura escolar. As escolas, muitas vezes por apresentarem estruturas precárias, dificultam ou até mesmo impedem o desenvolvimento de aulas em que professor possa utilizar as tecnologias em sua prática pedagógica. Além disso, ocorrem problemas recorrentes tanto em termos de má qualidade da conexão de internet como inexistência ou insuficiência de apoio institucional para seu uso (SCHUHMACHER, 2014).

Nesse contexto, uma boa proficiência leitora permite acesso às informações e autonomia para se buscar novos conhecimentos. Entretanto, para que isso ocorra, a condição *sine qua non* é que o professor seja um leitor para poder formar alunos leitores. Acrescenta-se o fato de que, para formar leitores competentes, o docente deve ter uma ampla bagagem teórica sobre o processo leitor e não naturalizar a leitura no ensino. A leitura e as estratégias leitoras precisam ser ensinadas, uma vez que as crianças não nascem sabendo utilizá-las (Solé, 1998).

A compreensão leitora faz com que o ser humano tenha respostas para o mundo e o que acontece a sua volta. Uma pessoa, ao ler, passa a ter diferentes opiniões sobre o tema lido nos mais diversos assuntos. Sendo assim, o quanto antes a criança for estimulada a ler, mais facilmente será um adulto questionador e crítico.

Defendemos o ponto de vista de que a leitura amplia horizontes proporcionando a descoberta de um novo mundo. No entanto, pautando-nos em nossa experiência, observamos que a leitura no contexto de ensino aparece, muitas

vezes, naturalizada, pois parte-se da premissa de que um sujeito que já é alfabetizado sabe ler. Nesse contexto, o conceito de leitura está associado a uma prática decodificadora, ou ascendente. Nessa visão, acredita-se que todas as informações estão explícitas na materialidade linguística textual.

Contrariamente a essa ótica decodificadora de leitura, acreditamos que o leitor tenha um papel ativo durante o ato de ler. Dessa forma, o receptor, ao se deparar com um texto, ativa os seus conhecimentos prévios sobre o assunto para completar as lacunas textuais e entender o que está escrito. Pautando-nos em Kleiman (2008, p. 17), defendemos que a leitura como:

um processo interativo a partir da interação entre os esquemas do leitor e do autor, ambos posicionados em um momento sócio-histórico com isto interação entre o leitor e o texto e interação entre o conhecimento de mundo do leitor e o seu conhecimento linguístico.

A bagagem leitora do leitor sobre determinado tema interfere na compreensão textual. Este fato acontece, pois, caso o leitor já tenha conhecimento prévio sobre o assunto a ser lido, conseqüentemente será mais fácil ele acioná-lo e associá-lo com as informações escritas no texto para atingir a compreensão textual.

Dessa forma, apoiando-nos em Cuetos, Rodrigues e Ruano (2015), Kleiman (2000), Koch e Elias (2012) e Leffa (1996), adotamos uma perspectiva sociointeracional de leitura. Por isso, temos como questões que guiam o nosso trabalho: i) Que concepções e práticas de leitura norteiam a formação dos futuros professores de francês na disciplina prática de ensino?; e ii) Sendo a universidade, no contexto da formação de professores em Letras, considerada como instituição formadora de futuros multiplicadores de leitores, a prática leitora ensinada neste contexto contribui para o letramento no ambiente digital?

Para respondermos as perguntas propostas neste estudo, traçamos os seguintes objetivos:

- a) definir qual o papel que a leitura ocupa na formação leitora dos futuros professores do contexto em estudo;
- b) listar as bases teóricas subjacentes privilegiadas no trabalho com leitura;
- c) descrever os aspectos teóricos e práticos que a disciplina prática de ensino utiliza para a contribuição para o letramento no ambiente digital desses futuros formadores de leitores;

- d) identificar se, nas atividades de leitura propostas, as bagagens leitoras dos alunos são consideradas;
- e) descrever se os aspectos digitais são levados em conta nas práticas leitoras; e
- f) identificar se o letramento digital é visto metodologicamente como uma competência a ser trabalhada ou sofre naturalização.

Após essas reflexões, e com base em tais pressupostos teóricos, passamos à organização desta tese. Este estudo está dividido em cinco capítulos, e os três primeiros são dedicados à parte teórica.

No que diz respeito ao primeiro capítulo, discutimos o conceito de letramento. Em seguida, estabelecemos as diferenças entre letramento e alfabetização. Fundamentando-nos em Soares (2003), defendemos o ponto de vista de que é necessário compreender que alfabetização e letramento são práticas distintas, porém indissociáveis, interdependentes e simultâneas.

Com relação ao segundo capítulo, abordamos a complexidade que envolve o processo leitor, assim como os respectivos modelos de leitura. Consideramos o ato de ler como:

(...) um processo interativo entre autor e leitor, mediado pelo texto, envolvendo conhecimentos (de mundo, de língua) por parte do leitor, para que haja compreensão. Ou seja, a leitura não é um processo mecânico e o leitor não é um elemento passivo, como costumam concebê-los na escola. No processo de leitura, o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado. Ler, portanto, não é apenas extrair informações; é, antes de tudo, compreender e negociar sentidos. Esse trabalho de co-construção do sentido torna-se possível porque o texto não é algo fechado em si mesmo” (SANTOS, 2002, p. 3).

Contrariamente à visão decodificadora que preconiza que todas as informações estão atreladas à materialidade linguística textual, acreditamos na leitura como um processo interativo. Dessa forma, entendemos que o leitor associa os seus conhecimentos com o que está explicitado no texto para construir o sentido textual.

No que diz respeito aos modelos de leitura, temos três. Primeiramente, o modelo ascendente, que equivale a uma visão decodificadora em que o significado reside no texto. Como segundo modelo temos o descendente ou psicolinguístico, no qual a ênfase muda do texto para o leitor. Neste caso, o leitor tem uma participação ativa e seu conhecimento prévio desempenha um papel relevante para o processo de compreensão. Porém, esse tipo de leitura pode propiciar excessos de

adivinhações e o texto pode ser utilizado apenas como um pretexto. O terceiro modelo é a perspectiva sociointeracional que defende que não existe uma supremacia nem do texto nem do leitor, mas ambos interagem entre si para a construção do sentido textual. Dessa forma, o significado se constrói na interação entre texto e leitor, sendo que, durante o ato de ler, o segundo ativa seus conhecimentos e os relaciona com o que está explicitado no primeiro para que aconteça o entendimento textual. Essa é a perspectiva com a qual trabalhamos.

O terceiro capítulo trata da questão da formação docente. Nele, ressaltamos a relevância de o docente ter uma boa formação para poder formar alunos leitores autônomos. Além disso, evidenciamos a importância de o professor refletir sobre a sua própria prática para poder se aprimorar e exercer a criticidade.

O quarto capítulo corresponde à metodologia desta tese, a qual apresenta três partes distintas. A primeira é documental, que consistiu na análise das ementas das disciplinas de prática de ensino de francês e do estágio supervisionado de francês, utilizando como base teórica a teoria apresentada nos três primeiros capítulos. A segunda etapa corresponde às entrevistas semiestruturadas com os docentes das disciplinas prática de ensino de francês. Como último passo metodológico, investigamos todo o material disponibilizado na plataforma de prática de ensino de francês ao longo dos primeiros 15 dias de curso. Todos os sujeitos envolvidos nessa pesquisa assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, e suas respectivas identidades foram preservadas conforme demanda a ética em pesquisa.

No quinto capítulo, na primeira parte, realizamos as análises das ementas das disciplinas prática de ensino de francês e do estágio supervisionado de francês. Ademais, apresentamos cada uma das disciplinas com as suas respectivas particularidades e analisamos estes dados presentes nas ementas com base na fundamentação teórica e nos critérios apontados ao longo deste trabalho. Na segunda parte do quinto capítulo dedicamo-nos a descrever e analisar as entrevistas realizadas com os docentes de prática de ensino de francês à luz da fundamentação teórica e dos critérios evidenciados antes. A entrevista semiestruturada com a professora de prática de ensino de língua francesa do primeiro semestre de 2020 ocorreu através do *WhatsApp*. Em seguida, entrevistamos dois professores responsáveis pelas disciplinas prática de ensino de francês no segundo semestre de 2020.

Nossa ideia inicial era realizar uma pesquisa etnográfica. Para tanto, observaríamos presencialmente as aulas com o intuito de compararmos o que estava preconizado nas ementas da disciplina em relação à tecnologia e ao trabalho com a leitura, com o discurso do professor e o que ocorre de fato no curso. No entanto, por causa do estado de calamidade que vivenciamos, em virtude da proliferação do coronavírus, não foi possível concretizarmos esta observação etnográfica. A pandemia Covid-19 provocou mudanças em nosso cotidiano, em virtude das medidas sanitárias e do distanciamento social. Diante deste panorama, o ensino sofreu várias modificações, tendo como consequência a imposição do ensino remoto como estratégia de retomada e continuidade das aulas presenciais. Neste contexto de aprendizagem, as TICs ganharam ainda mais relevância.

Como o foco desta pesquisa é o professor e seu trabalho como formador de leitores, para preservarmos o objetivo proposto na pesquisa, realizamos entrevistas com os docentes da disciplina prática de ensino. Nesta perspectiva, o que seria observado em sala de aula foi perguntado para este professor através de uma entrevista semiestruturada realizada a distância com o auxílio do *WhatsApp* por meio da função chamada com vídeo.

Na última parte do quinto capítulo, ainda como forma de resgatar as perdas metodológicas pelo cancelamento da etapa etnográfica planejada inicialmente, analisamos novo conjunto de material documental. Trata-se do acompanhamento, durante os primeiros 15 dias de curso no segundo semestre de 2020, do material que foi postado na plataforma AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) no curso Prática de Ensino de Língua Francesa. Selecionamos este período de tempo, pois partimos do princípio de que esta seja a duração para a adaptação do ensino presencial para o remoto e, neste contexto, os docentes apresentarão todas as informações sobre o funcionamento do curso. Com relação aos materiais, tivemos acesso a 3 textos teóricos. Sendo que um não analisamos, pois o discutimos na análise das ementas. Ademais, comentamos o programa de atividades do curso e, também, um arquivo sobre *compte rendu*. Por fim, na conclusão, retomamos alguns pontos primordiais abordados nos capítulos anteriores, apresentando uma reflexão sobre a pesquisa e os resultados alcançados.

1 LETRAMENTOS

A fim de discutirmos como os professores se apropriam do termo letramento em suas práticas cotidianas, refletimos sobre sua conceitualização e as relações que vêm sendo estabelecidas entre os conceitos alfabetizar e letrar.

Iniciamos a discussão traçando o histórico do aparecimento do termo e ressaltamos que a imprecisão para se achar uma definição unívoca para letramento é compreensível, uma vez que esta concepção começou a ser investigada recentemente tanto na área de Letras como de Educação. Em seguida, consideramos relevante conceituar o letramento subsidiado por estudos dos teóricos Soares (2012) e Kleiman (2010), que têm o pesquisador inglês Brian Street como referência. Além disso, com base em Kleiman (2010) e Street (2010), apresentamos os modelos autônomo e ideológico de letramento. Dando sequência, problematizamos os termos alfabetizar e letrar evidenciando a diferença existente entre ambos. Por fim, conceituamos letramento digital e refletimos a respeito deste conceito associado à formação docente.

Fundamentando-nos em Kleiman (2010) e Gasque e Tescarolo (2010), podemos afirmar que em 1986 surgiu a nomenclatura letramento, sendo introduzida por Mary Kato. A terminologia “letramento” é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, que pode ser traduzida como a condição de ser letrado. Apesar de o vocábulo *literacy* já existir nos Estados Unidos e na Inglaterra, no dicionário desde o final do século XIX, foi nos anos 1980 que apresentou maior relevância e passou a ser o centro das atenções em estudos nas áreas da Educação e da Linguagem.

De acordo com Kleiman (2010), apesar de as pesquisas sobre letramento estarem em fase inicial, o seu grau de importância é inquestionável. Segundo esta teórica, esta vertente de conhecimento se originou com o propósito de compreender os impactos sociais da escrita no âmbito político, econômico e cognitivo, assim como também na tecnologia.

Pautando-nos em Street (2010), utilizamos o léxico letramento no plural, ou seja, letramentos, defendendo o ponto de vista de que o conceito deve levar em consideração os diversos contextos culturais em que a pessoa está inserida. Dessa forma, pautando-nos nesse teórico, podemos afirmar que, em virtude da

complexidade desse termo, consideramos que não há um único letramento. Acreditamos que existem várias práticas de letramentos, uma vez que esse processo está relacionado aos mais diversos domínios da vida, sendo criado por instituições sociais e relações de poder existentes na sociedade.

Para Street (2010), há uma triangulação, um movimento que engloba a Linguagem, a Antropologia e a Educação para conseguirmos explicar os distintos letramentos e a sua respectiva variação. Baseando-se em sua experiência vivenciada no Irã, o teórico aponta as divergências existentes entre letramento na escola, nas relações comerciais e nas atividades ligadas às religiões. Ele afirma que “as pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimento em relações sociais podem ser diferentes” (STREET, 2010, p. 37). Desta forma, cada contexto vai apresentar um tipo distinto de letramento.

Ainda de acordo com Street (2010), discutir letramento consiste em englobar políticas públicas e pensar constantemente nos usos sociais da escrita. O autor parte da perspectiva de que, por se tratar de um conceito aberto, é necessário a sua pluralização¹ por isto letramentos, uma vez que esta concepção abarca desde o conhecimento matemático até as sabedorias religiosas.

Corroborando com a pluralização do termo em *Literacies*, Kalantzis (2012) apresenta uma discussão sobre as ações pedagógicas que podem ser utilizadas pelos docentes para o aprimoramento das capacidades de significar e comunicar dos discentes. O léxico *literacies* foi escolhido no plural como título uma vez que, de acordo com os teóricos, é imprescindível “navegar” na grande variedade de usos da língua e nos seus mais diversos contextos.

De acordo com Soares (2012), também temos que usar a palavra letramento pluralizada. A autora justifica o uso desse conceito no plural apontando que vivemos no contexto da diferenciação entre a cultura do papel e da tela, a cibercultura. Conseqüentemente, todas essas transformações tecnológicas implicam no surgimento de modalidades distintas de letramento. Dessa forma, segundo a teórica, a pluralização do termo serve para enfatizar a ideia de que distintas tecnologias de escrita originam “estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias,

¹ Consideramos que existem várias formas de letramento que foram determinadas de maneira individualizadas ao longo desse texto. Em virtude disso, algumas vezes, quando foi necessário, utilizamos o termo letramento no singular.

em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos” (SOARES, 2012, p. 156).

Em consonância com Street (2010), Soares (2012) ressalta que tanto o desenvolvimento político como econômico suscitaram mudanças sociais na escrita. Esse contexto de transformações implicou no surgimento de novas palavras para dar conta de ilustrar os novos fenômenos da língua escrita, o que acarretou no nascimento do vocábulo letramento. A autora defende a perspectiva de que sempre que temos o aparecimento de acontecimentos diferentes dos usuais, a língua se renova lexicalmente, como destacamos no trecho em seguida:

Na língua sempre aparecem palavras novas quando fenômenos novos ocorrem, quando uma nova ideia, um novo fato, um novo objeto surge, são inventados, e então é necessário ter um nome para aquilo, porque o ser humano não sabe viver sem nomear as coisas: enquanto nós não as nomeamos, as coisas parecem não existir (SOARES, 2012, p. 34).

Para Soares (2012, p. 18), letramento é o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. A autora ressalta que existem diversas dimensões sobre o fenômeno letramento e que ele muda em função do momento histórico, do contexto social, do cultural e do político. Cassany (2006), por seu turno, também postula a utilização de letramento no plural. A pluralidade ocorre uma vez que, com a internet, constatamos a difusão de novos suportes e gêneros, o que faz com que, conseqüentemente, defenda-se a ideia de discutir sobre a concepção de novos letramentos.

Fundamentando-nos em Soares (2012), acreditamos que as diversas conceituações existentes de letramento e as suas respectivas contradições ocorram, pois durante a sua caracterização acaba-se conseqüentemente privilegiando uma perspectiva em detrimento de outra. Para a autora, as dimensões individual ou social são os principais aspectos deste termo.

No que diz respeito à dimensão individual, o letramento é considerado um conjunto de habilidades individuais necessárias para leitura e escrita, o que engloba uma série de competências de naturezas distintas, como cognitivas, metacognitivas, motoras, dentre outras. Nessa dimensão, é uma tarefa extremamente difícil encontrar uma definição precisa para letramento, pois esta designação corresponde

a uma “simples posse individual das tecnologias mentais e complementares de ler e escrever” (SOARES, 2012, p. 5).

Com relação à dimensão social, podemos considerá-la um fenômeno cultural, uma vez que equivale ao conjunto de práticas sociais da escrita englobando o seu uso e as suas funções. Neste caso, não são priorizadas as habilidades individuais da escrita e sim a utilização destas capacidades dentro de um contexto social.

Street (2010) associa a dimensão individual de letramento com o modelo autônomo, e a dimensão social, com o modelo ideológico. Nesse aspecto, podemos considerar letramento como um “termo-síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita, e que apresenta implicitamente uma ideologia e uma política que não se pode desconsiderar como faz o modelo autônomo que considera o letramento como individual” (STREET, 2010, p. 1).

Concordando com Street (2010), Kleiman (2010) destaca esse antagonismo também com base nos mesmos dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. Com relação ao autônomo, “a escrita seria [...] um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (KLEIMAN, 2010, p. 22). No que diz respeito ao ideológico, o papel do contexto em que a prática social é inserida é levado em conta, já que “as práticas de letramento mudam segundo o contexto” (KLEIMAN, 2010, p. 39). Adotamos a postura de que não é possível refletir sobre as práticas letradas sem pensar no contexto em que estas são realizadas, nos sujeitos e na interação entre eles.

Desta forma, os estudos de Kleiman (2010) ressaltam que o letramento consiste em ir além da sistematização de práticas de leitura e escrita. Nesta perspectiva, fundamentando-nos na autora, podemos considerar a instituição escolar como a mais visível e importante agência de letramento:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de código (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho –, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 2010, p. 20, grifos da autora).

Cabe destacar que o trabalho da escola não deveria concluir-se com o acesso ao código, mas deve expandir para o aperfeiçoamento de seu uso, avançando no letramento, inclusive ao discutir outras contribuições do processo de letrar-se, dentro

e fora do ambiente escolar. Para a teórica, o letramento é um conjunto de práticas ligadas ao uso, à função e ao impacto social da escrita.

Compreender o modo como a escola vem se apropriando do letramento implica ressaltar as diversidades existentes entre os modelos autônomo e ideológico evidenciados anteriormente. Na perspectiva de Street (2010), a concepção autônoma corresponde a um modelo classificatório que separa letrados dos não letrados, alfabetizados dos analfabetos. Nessa linha de raciocínio, é possível se pensar na existência de um modelo padrão de alfabetização que serviria para todo mundo, uma vez que o letramento é considerado, neste ponto de vista, como adquirido individualmente, sem sofrer influência do contexto social e cultural em que está inserido.

Seguindo esse mesmo posicionamento, Kleiman (2010) evidencia que o modelo autônomo é visto como separado e independente do contexto cultural. Portanto, ele é um modelo classificatório que pode ser utilizado nos mais variados programas de alfabetização no mundo e na segregação entre letrados e não letrados. Este modelo prioriza a ideia de que letramento é “uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos, independente do contexto” (STREET, 2010, p. 36).

No caso dessa aquisição da escrita ao qual o modelo autônomo faz alusão, ela é descontextualizada do social e serve como instrumento de separação, uma vez que valoriza o cognitivo, que é individual, priorizando um distanciamento entre oralidade e escrita. Conseqüentemente, esta perspectiva reforça as relações de poder, pois considera apenas o conhecimento adquirido na escrita formal, ou seja, aquele ensinado na escola como o único que deve ser valorizado.

Fundamentando-nos em Kleiman (2010), é possível afirmar que o modelo autônomo de letramento apresenta três características primordiais: a correlação entre aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; a dicotomização entre oralidade e escrita; e por último, a atribuição de poderes e qualidades intrínsecas à escrita e aos grupos que a possuem. Conforme a autora, na correlação entre aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo, o problema consiste na comparação entre grupos não letrados/não escolarizados com grupos letrados/escolarizados. Nessa perspectiva, a escrita seria vista como “um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser

interpretado (...) não dependendo das reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade” (KLEIMAN, 2010, p. 22).

No que diz respeito à segunda característica do modelo autônomo, a dicotomização entre oralidade e a escrita, escrever não corresponde a falar. Kleiman (2010) evidencia que nem toda escrita é formal e planejada, assim como tampouco toda fala é informal e sem preparação prévia. Com base na teórica, compreendemos que escrever não equivale a falar, pois ambas apresentam as suas próprias “gramáticas”, regras, usos, finalidades e gêneros.

Em relação à última característica do modelo autônomo, ou seja, o fato de tal modelo atribuir qualidades intrínsecas à escrita, a competência escrita é vista como objeto de poder para quem a detém. Kleiman (2010) apresenta um posicionamento contrário a este modelo, uma vez que ele possui o “agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas” (KLEIMAN, 2010, p. 38).

Para demonstrar a sua contrariedade ao modelo autônomo, Street (2010) enfatiza que as pessoas em uma sociedade estão envolvidas em práticas de leitura e escrita diferentes. Para aprofundar ainda mais este posicionamento, ele menciona as práticas de letramento destacando que todas apresentam um caráter social, cultural e estão também associadas às relações de poder. Street (2010) denomina este procedimento hierárquico preconizado pela escrita de modelo ideológico.

Para suprir essa ausência de importância concedida ao contexto social proposto pelo modelo autônomo, Kleiman (2010) surge com o modelo ideológico de letramento. Ele leva em conta as dimensões sociais do letramento, uma vez que “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 2010, p. 21). Ou seja, o significado da escrita depende do contexto em que ela foi produzida e, portanto, a escrita não é um elemento neutro. Nesse aspecto, refletindo sobre a dimensão social, Soares (2012) aponta para um valor utilitário do letramento e a sua relação com o contexto. A autora assevera que:

[...] como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2012, p. 72, grifo da autora).

Para Kleiman (2010), esse modelo é o ideal, pois defende a ideia de que as pessoas são competentes para utilizar o que já vivenciaram, independente da sua condição social e econômica. Entretanto, essa capacidade dos indivíduos muda de acordo com as suas vivências, já que as pessoas adquirem conhecimento por meio das novas experiências desfrutadas ao longo da vida. A contribuição primordial desse modelo ideológico consistiu em mostrar que as práticas de letramento variam em função do contexto.

Como podemos notar, decidir qual definição empregar para letramento é uma tarefa muito complexa, pois opiniões contraditórias sobre o conceito coexistem, uma vez que temos distintas orientações teóricas e ideológicas que colocam em evidência diferentes características a respeito do termo, algumas vezes até mesmo antagônicas. No entanto, há um consenso entre elas: o surgimento da nomenclatura letramento tem a finalidade de explicar algo mais amplo do que a alfabetização como constatamos em sequência.

1.1 Alfabetizar e letrar

Baseando-nos em Rojo (2009), podemos considerar que, para se alfabetizar uma pessoa, é imprescindível o desenvolvimento de competências e habilidades que englobam aprender a ler e a escrever. A alfabetização é o momento em que essas pessoas apropriam-se dessas capacidades. Ainda de acordo com a teórica, vários aspectos estão envolvidos durante o aprendizado da leitura, tais como: percepções motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas. Nesse contexto, para a autora:

Alfabetizar-se, conhecer o alfabeto, envolvia discriminação perceptual (visão), e memória dos grafemas (letras, símbolos e sinais), que devia ser associado, também na memória, a outras percepções (auditivas) dos sons da fala (fonemas). Uma vez construída essas associações, uma vez alfabetizado, o indivíduo poderia chegar da letra à sílaba e à palavra, e delas, à frase, ao período, ao parágrafo, e ao texto, acessando assim linear e sucessivamente, seus significados [...] Nessa teoria as capacidades eram de decodificação do texto, portal importante para o acesso à leitura, mas que absolutamente não esgotam as capacidades envolvidas no ato de ler (ROJO, 2009, p. 76).

Seguindo a perspectiva da autora, são competências específicas da decodificação: entender as diferenças entre a escrita e as demais formas gráficas;

dominar as convenções gráficas; conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; dominar as relações entre grafemas e fonemas; saber decodificar palavras e textos escritos; saber ler reconhecendo globalmente as palavras; e ampliar a sacada do olhar para fragmentos maiores do texto do que simples palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura.

Concordamos com Soares (2012) quando a autora afirma que a condição de ser letrado não é adquirida de uma hora para outra: trata-se de um processo que é alcançado e desenvolvido ao longo da vida. Essa circunstância está associada a alterações em determinados grupos sociais, em relação a efeitos de natureza social, cultural, política, econômica e linguística, relacionados à utilização da língua escrita.

Durante o ato de ler, diversos aspectos estão em jogo, como a competência de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento armazenado na memória, capacidade lógica, de interação social, entre outras. Nesta perspectiva, a leitura é vista como uma interação entre o leitor e o autor. Rojo (2009) ressalta que, para compreender esta relação de interação entre leitor e autor, são necessárias as habilidades de compreensão relacionadas a seguir.

- Antecipação ou predição dos conteúdos.
- Ao ler o texto, o leitor verifica se o que havia previsto se concretiza ou não;
- Localização ou retomada de informações: corresponde a destacar, grifar no texto as partes consideradas mais relevantes;
- Comparação de informações;
- Generalizações: conclusões gerais dos textos lidos e armazenados na memória.
- Produção e inferências locais: descobrir pelo contexto o significado, sem a necessidade de auxílio do dicionário.
- Produção e inferências globais: capacidade de perceber que na leitura há inúmeros implícitos ou pressupostos que precisam ser compreendidos.

Rojo (2009) evidencia que na escola tem se ensinado as competências básicas de leitura para as crianças enquanto as outras capacidades são ignoradas. Este fato é percebido por meio dos resultados obtidos tanto nas avaliações nacionais como internacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM),

Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment – PISA*) e Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB). O péssimo desempenho dos alunos nestas provas constata que a leitura compreensiva é insuficiente, uma vez que muitas vezes é desenvolvida apenas a leitura mecânica e em voz alta e, neste contexto, a compreensão leitora é entendida como decodificação.

Soares (2012) enfatiza a noção de dom para justificar o fracasso escolar, principalmente no que concerne à aprendizagem da leitura e da escrita. Ela ressalta que este conceito é colocado em evidência pela escola e internalizado pelos alunos que “sempre culpam a si mesmo pelo fracasso, raramente pondo em dúvida o direito da escola de reprová-lo ou rejeitá-lo, ou a justiça dessa reprovação ou rejeição” (SOARES, 2012, p. 11). Rojo (2009) destaca que esta concepção foi construída social e culturalmente desde quando a língua portuguesa foi implementada no ensino secundário.

No que diz respeito às habilidades específicas que envolvem o processo de letramento do aluno, Kleiman (2010) afirma que primeiramente se deve esclarecer o que não é letramento. De acordo com a teórica, letramento não é um método para se colocar em prática juntamente com a alfabetização. Ainda com base em Kleiman (2010), podemos afirmar que letrar não é alfabetizar, apesar de ambos estarem correlacionados. A alfabetização é uma prática do letramento que compõe o conjunto de práticas de uso da língua escrita no cotidiano escolar. A alfabetização almeja o domínio do sistema alfabético e ortográfico, ou seja, prioriza um ensino sistemático, esta é a característica que diferencia este método do processo de letramento. Nesse caso, uma pessoa analfabeta, ao saber a função dos objetos culturais, como por exemplo, reconhecer um bilhete, uma carta ou placas, dentre outros gêneros, pode ser considerado letrado.

Em virtude desse fator, para Kleiman (2010), evidencia-se que muitas vezes a conceituação de letramento é um equívoco, pois ela está cada vez mais vinculada às atividades escolares. Dessa forma, num âmbito geral, é muito comum notarmos a compreensão de que ter um alto nível de letramento corresponde a ter um alto nível de escolarização. No entanto, se considerarmos esse fato como verdade, implicaria em dizermos que as pessoas que nunca tiverem uma educação formal escolar não teriam ou possuiriam pouco contato com atividades que envolvem letramento.

O letramento abarca muitas competências e conhecimentos que estão relacionados com a leitura. De acordo com Euzébio e Cerutti-Rizatti (2013, p. 2), a partir da compreensão que tivemos que utilizamos a escrita para diferentes finalidades, esse novo olhar “colocou em xeque uma visão monolítica do uso da escrita, tomada na imanência e estreitamente comprometida com a erudição e a escolarização”. Porém, os teóricos ressaltam que essa tradição é consolidada de tal forma que ainda é bastante difícil a ampliação dos atos de ler e escrever nas mais diversas culturas e diferentes tempos históricos.

Kleiman (2010) destaca diferenças importantes sobre o uso da escrita nesses dois contextos distintos. Segundo a teórica, as práticas de letramento que acontecem fora da escola ocorrem de maneira coletiva e colaborativa por meio de um evento de letramento que:

inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns (KLEIMAN, 2010, p. 23).

Em consonância com essa ideia de práticas de letramento que também se concretizam fora do ambiente escolar, Hamilton (2000) enfatiza que, ao longo dos anos, temos visto uma mudança de paradigma em que o uso da escrita estava associado às habilidades individuais. De acordo com Barton, Hamilton e Ivanic (2000, p. 8), “práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são dominantes, mais visíveis e influentes do que outros”. Fundamentando-nos em Street (2010, p. 37), podemos caracterizar os dois componentes do fenômeno letramento: os eventos e as práticas de letramento. Para o teórico, “eventos de letramentos são as atividades em que o letramento tem um papel [...] Práticas de letramento são as diferentes formas como cada cultura utiliza a escrita, [práticas] nas quais as pessoas se baseiam num evento de letramento”.

No que diz respeito às atividades sociais, são práticas situadas, pois mudam de acordo com o contexto em que são sendo realizadas. Por causa disso, podemos considerá-las ações contextualizadas. Estas práticas são dependentes dos recursos e materiais utilizados, além de serem encaradas como elementos que variam em função da situação vivenciada. Kleiman (2010) evidencia como exemplo “uma missa

de bodas de prata” e “uma festa de aniversário”, apontando que ambos consistem em eventos distintos que precisam de diferentes atividades.

Seguindo essa perspectiva, Kleiman (2010) ressalta que um mesmo texto pode ser lido de maneiras diversas por inúmeros leitores, por meio da utilização de estratégias leitoras distintas que são “conjuntos de procedimentos de ordem cognitiva, isto é, que envolvem a percepção, a atenção, a memória, o raciocínio para alcançar algum objetivo de leitura” (KLEIMAN, 2010, p. 28). Ainda de acordo com Kleiman (2010), como se pode observar, uma pessoa fora do contexto escolar possui diferentes práticas, estratégias leitoras e saberes.

Em seguida Kleiman (2010), com base em manuais didáticos, aponta que as dificuldades de leitura poderiam ser superadas se fosse desenvolvido um trabalho com textos do cotidiano, pois assim esta materialidade linguística seria significativa para os alunos. Neste caso, precisaria ser adotada uma metodologia que priorizasse a diversidade textual. Ou seja, levar em conta a variedade de gêneros textuais² que estão presentes na sociedade. Marcuschi (2008) aponta para a relevância de uma didática que considere em seu processo de ensino a língua nos seus usos mais autênticos. Para esse autor:

[...] O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada do que fizemos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim tudo o que fizemos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero. E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção (MARCUSCHI, 2008, p. 35).

Diante desse cenário cotidiano, é necessário que a escola repense as suas práticas pedagógicas. Pelo fato de a instituição escolar ser a principal e mais importante agência de letramento, ela tem o poder de legitimar algumas práticas em detrimento de outras, e isso acontece quando se separa as práticas letradas de suas origens e estas são apresentadas de forma descontextualizada.

² É importante ressaltar que existe uma distinção entre os estudos linguísticos com base textual e os de linha discursiva. Mesmo que ambas as teorias estejam fundamentadas em Bakhtin (2003), no que diz respeito à caracterização do gênero, seguem perspectivas distintas. Em virtude disso, temos duas nomenclaturas para sua designação: “gênero discursivo” e “gênero textual”. Defendemos, pautando-nos em Marcuschi (2008), o ponto de vista de que não seja possível separar o texto de seus elementos linguísticos. Nessa pesquisa, com base em uma linha sociocognitiva, adotamos a concepção de “gênero textual”, com as suas respectivas implicações teóricas. Dessa forma, acreditamos em numa noção ampla de texto e sua inserção num contexto sociocultural e histórico.

No que ainda concerne aos gêneros textuais, cabe à escola também se dedicar a realizar um trabalho com os gêneros orais. Neste contexto, podemos ressaltar que a BNCC atual apresenta, juntamente com leitura, produção de textos e análise linguística (gramática), o eixo da oralidade, que tem a mesma relevância dos demais eixos. Este posicionamento preconizado não significa dizer que ela abandonará os gêneros escritos, mas sim que irá propor uma metodologia que engloba a fala e escrita em uma relação de complementaridade. Esta ideia está em consonância com Kleiman (2010, p. 42), que pontua que “a escrita e fala se complementam, são coadjuvantes na complexa encenação de eventos nas instituições”, ou seja, compreendemos, desse modo, que há situações em que a língua escrita não funciona, assim como há situações em que oralidade tampouco funcionará. Sendo assim, é possível destacar uma relação de complementação entre a fala e a escrita e em determinada situação, ou até mesmo de sobreposição uma com a outra.

A partir do exposto, podemos inferir que os estudos sobre letramento possuem a finalidade de reformular a relação existente entre a escrita e a oralidade, sendo que entre eles (oral e escrito) prevalece um vínculo de continuidade e não de oposição. Uma grande contribuição do letramento no ensino da língua escrita é a inserção de diferentes gêneros textuais nas práticas de ensino da língua.

No que diz respeito ao ensino de leitura, este pode ser ampliado pelo professor, uma vez que uma pessoa letrada não precisa fazer muito esforço para se comunicar e compreender o mundo que a rodeia. Fundamentando-nos neste ponto de vista, podemos considerar o letramento como “o ensino de estratégias e capacidades adequadas aos diversos textos que circulam em outras instituições onde se concretizam as práticas sociais” (KLEIMAN, 2010, p. 57).

Dessa maneira, após este levantamento sobre as capacidades de leitura e escrita, é possível afirmar que o letramento possibilita aprender a continuar aprendendo. Em contrapartida, o processo de alfabetização pressupõe diversas competências e habilidades que englobam a leitura e escrita, e que apresenta como objetivo o domínio alfabético e ortográfico. Por causa disso, durante a alfabetização, é necessária uma metodologia de ensino sistemático.

1.2 Letramento digital

Nos tempos atuais, é inegável o papel de relevância destinado às novas tecnologias e à utilização da internet. As ferramentas tecnológicas estão cada vez mais presentes em nosso dia a dia e fizeram surgir um novo paradigma social designado por alguns autores de sociedade da informação ou sociedade em rede alicerçada no poder da informação (COUTINHO; LISBOA, 2011).

As TICs não significam modernidade, mas sim consistem em uma necessidade dos novos tempos. Afinal, a informação sempre existiu, entretanto, ela não estava disponibilizada de maneira tão volumosa e aproveitável (SANTOS, 2016).

Diante deste cenário de mudanças, podemos constatar que o leitor da modernidade possui contato com mais formatos de textos do que o leitor dos últimos séculos. Este fato ocorre pois antigamente os leitores tinham o domínio da imprensa, mas não possuíam o computador. Conseqüentemente, eles não tinham acesso a textos virtuais, assim como tampouco aos seus respectivos gêneros digitais.

Chartier (2006)³ afirma que existe uma “nova legibilidade” que acontece em virtude dos novos suportes existentes. Para ele, por causa desses impactos suscitados pela evolução tecnológica no processo leitor, seria possível pensar em uma “nova alfabetização”. Se anteriormente convivíamos com a separação entre alfabetizados e analfabetos, atualmente, podemos dizer que existem os *analfabytes* e os *alfabytizados*. O primeiro termo corresponderia às pessoas que são competentes para ler e escrever, mas, no entanto, apesar de muitas vezes dominarem os suportes tradicionais da escrita, não sabem usufruir do computador e tampouco da internet. No que diz respeito aos *alfabytizados*, eles, por sua vez, são aptos para lidarem com os recursos tecnológicos.

Ribeiro (2006) destaca que as pessoas letradas “analógicas” puderam desenvolver habilidades e tornar-se, nos tempos modernos, “letradas digitais” em vários aspectos. No ambiente de trabalho, frequentemente, envio de *e-mails* e arquivos à distância estão presentes no cotidiano. Dessa mesma maneira, na escola, a internet pode ser usada em pesquisa, auxiliando no acesso com mais

³ Entrevista concedida a Ana Elisa Ribeiro durante o Fórum das Letras 2006, Edição e Memória, da Universidade Federal de Ouro Preto, em novembro de 2006.

rapidez a documentos relacionados com o tema estudado. Coscarelli (2007) apresenta algumas competências específicas básicas que alguém que utiliza o meio tecnológico precisa dominar, tais como:

Habilidades de saber lidar com o *mouse*: (clicar, dar duplo clique, clicar com o botão direito, arrastar); reconhecer ícones que indicam a localização do cursor, onde se deve clicar, entrada no programa, saída do programa, mudança de página, retorno a páginas ou atividades, opções de áudio, vídeo, pontuação, resultados, nível do jogo etc. (COSCARELLI, 2007, p. 8)

Além disso, face aos avanços tecnológicos e da comunicação, outras referências de letramento são solicitados. No entanto, nos textos veiculados por suporte digital, o leitor precisa dar-se conta da maior tendência a uma leitura não linear, já que o suporte eletrônico é caracterizado pelo uso constante de hipertexto. Corroborando com essa questão de uma maior predisposição do hipertexto no suporte digital, Castela (2009) parte do princípio de uma ampliação desse conceito, uma vez que “constitui uma estrutura possível em qualquer suporte, mas melhor realizada quando os textos estão digitalizados e disponíveis em redes de computadores”. Esse fato implica controlar os possíveis caminhos de navegação/leitura em função dos objetivos propostos e do gênero do texto lido. Não é raro que, em meio a tantas opções, o indivíduo se perca ou altere seus objetivos originais. O controle consciente, portanto, na seleção de *links* a serem acessados e no retorno a páginas e textos prévios faz parte desse cuidado na leitura (LÉVY, 1999). Ademais, a multimodalidade está muito presente no ambiente virtual, sendo assim, o receptor precisa ser competente tanto para ler recursos verbais como os não verbais.

Pautando-nos em Van Dijk (2012), entendemos multimodalidade como a coocorrência de diferentes tipos de linguagem (semioses), que se integram na construção de significados em interações sociais. Dessa forma, durante o ato de ler deve-se levar em conta também, o *layout* da página, o tamanho, o tipo e a cor das letras, o uso de manchetes, títulos, subtítulos, legendas, tabelas, figuras, desenhos, fotos, sequências de imagens, como elementos constitutivos do discurso.

Com relação ao hipertexto, como o nome já diz, consiste em significar posição superior, intensidade ou excesso. Esta interpretação textual corresponde em ir além da materialidade linguística textual, utilizando como suporte a dinamicidade do computador.

Fundamentando-nos em Coscarelli (2007), podemos ressaltar que o hipertexto consiste em um formato textual marcado linguisticamente por *links* e/ou *hiperlinks* que agem como elos com outros textos. Corroborando com esta ideia, Xavier (2010, p. 283) conceitua hipertexto como “tecnologia enunciativa que se atualiza no suporte digital e se interconecta instantaneamente com outros hipertextos *on-line*”. Sendo assim, a natureza constitutiva do hipertexto tem como característica essa articulação e união com outros textos relacionados por algum aspecto. Na maioria dos casos, essa relação é de cunho temático.

Pautando-nos em Novais (2008), defendemos a ideia de que letramento digital corresponde a ir além de manipular os instrumentos físicos: engloba possuir uma compreensão mais ampla sobre os limites e as diversas possibilidades de interação em ambientes digitais. Por causa disso, é necessário que os leitores construam habilidades para ler nestes aparatos virtuais. Em consonância com este posicionamento, Xavier (2010, p. 35) ressalta que:

[...] realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas nos livros, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Contudo, a tecnologia não deve ser encarada como a salvação e solução para todos os problemas. Como enfatiza Coutinho e Lisboa (2011, p. 8), “muitos ainda não possuem acesso à tecnologia e o acesso à informação não é garantia de obtenção de conhecimento”. Em outras palavras, ter recursos tecnológicos somente não é suficiente para se produzir conhecimento, mas sim, é imprescindível a formação de cidadãos críticos e autônomos que saibam como utilizar estas ferramentas a favor da sua aprendizagem. Pelo fato de a maioria das informações desse meio tecnológico ser transmitida via escrita, para uma pessoa ser competente nesse ambiente virtual ela precisa ser um leitor proficiente e, além disso, conhecer as especificidades do meio digital.

No que concerne à educação, o surgimento da internet trouxe novos desafios para sala de aula, tanto no âmbito tecnológico como pedagógico. Neste contexto, as TICs é um recurso importante e pode ser visto como um elemento facilitador de acesso ao saber.

Com a evolução tecnológica e a internet, deparamo-nos com a possibilidade de aprendizagem de inúmeras formas e lugares diferentes do modo convencional.

Porém, a escola prevalece ainda como a certificadora no processo de ensino e aprendizagem (SANTOS, 2016). A metodologia de ensino precisa se adaptar à nova realidade e potencializar o uso deste suporte em prol de uma educação de qualidade. Em consonância com essa ideia, Santos (2013) considera que o computador deve ser visto como um recurso pedagógico que tem a possibilidade de melhorar a qualidade do processo educativo. Neste contexto, o aluno apresenta autonomia para buscar novos conhecimentos e o professor exerce a função de tutor que auxilia seu discente no processo de construção do conhecimento e aprendizagem.

Fundamentando-nos em Serafim e Souza (2011), defendemos a ideia de que a sociedade moderna impõe que o discente esteja preparado para enfrentar as mais variadas situações cotidianas. Seguindo esta perspectiva, a aprendizagem deixa de ser sinônimo de transferência de informações e assume um caráter de constante renovação. Dessa forma, o professor não é visto como toda a fonte de conhecimento, como o detentor absoluto do saber, e a aprendizagem acontece no processo de interação entre docente e discente. Entretanto, ainda hoje, perpetua-se em muitas escolas a comunicação vertical. Nesse contexto, o docente seria o transmissor do conhecimento e consiste ao discente uma posição passiva, como simples receptor de informações (SERAFIM; SOUZA, 2011).

Em contrapartida, devemos ter em mente que nem todos possuem acesso aos meios eletrônicos. De acordo com a pesquisa TIC Domicílios de 2016, 51% da população não possui internet em casa. Esses dados foram obtidos pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), vinculado ao Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (Nic.br), órgão responsável por implementar as decisões e projetos do Comitê Gestor da Internet do Brasil (Cgi.br). Sendo assim, podemos afirmar que a TIC Domicílio é seguramente um dos principais indicadores do estágio de inclusão digital no Brasil, tendo um papel relevante no que diz respeito ao norteamento de todas as políticas públicas de inclusão digital no Brasil.

Além disso, Ribeiro (2016) ressalta que, apesar dos progressos dos estudos sobre o tema tecnologia, ainda é incipiente a apropriação dessas ferramentas pelos professores e alunos no contexto escolar. De acordo com a teórica, mesmo após vinte anos da presença da tecnologia no país e avanços nas pesquisas, “a integração positiva entre escola e TICs não ocorreu” (RIBEIRO, 2016, p. 95).

No que diz respeito ao letramento, precisamos considerar as práticas sociais no ambiente e na cultura digital. De acordo com Soares (2012), esta palavra vem sendo muito utilizada na cibercultura. Baseando-nos em Ribeiro (2016), podemos sugerir uma incorporação das tecnologias por meio do desenvolvimento de competências para ação e a comunicação no contexto digital. Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17), o letramento no ambiente digital corresponde às “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Os autores consideram o letramento no contexto digital como competência para enriquecer o ensino em sala de aula, mas esta habilidade também é necessária para exercer a participação no mundo fora do âmbito escolar.

Neste caso o letramento no suporte digital consiste em ser competente para pesquisar, selecionar, estar apto para usufruir das diversas ferramentas e cumprir diferentes propósitos. Além disso, a pessoa se encontra em constante aprendizado, construindo e reconstruindo seu conhecimento, assim como ela exerce autoria de um texto e compartilha o que sabe.

Buzato (2001, p. 96) afirma que a particularidade do letramento no meio tecnológico implica em “ele incluir o conhecimento e habilidade necessários para fazer marcas numa era eletrônica com dispositivos eletrônicos”. Para o autor, este tipo de competência não descarta o letramento tradicional. Entretanto, salienta que da mesma forma que apenas a decodificação e o armazenamento de informações, embora seja preciso, não são suficientes para o letramento tradicional, igualmente, somente estes procedimentos não são satisfatórios para o letramento no ambiente digital. Esta concepção de letramento, além destas competências mencionadas, também solicita o conhecimento e habilidades para responder às demandas sociais impostas da era tecnológica que vivenciamos.

Concordamos com a classificação proposta por Buzato (2001) de que os usuários do meio virtual podem ser classificados em três estágios diferentes de acordo com os seus conhecimentos tecnológicos, tais como: iletrado, eletrônico, semiletrado eletrônico e letrado eletrônico. O iletrado corresponderia, neste caso, ao analfabeto tradicional. Este usuário seria incapaz de atribuir qualquer sentido a uma palavra do computador. Para Buzato (2001), uma pessoa letrada estaria mais propícia a ser designada como semiletrada no meio virtual, uma vez que ela tem a capacidade de atribuir algum significado, mesmo que errôneo, ao que visualiza na

tela, já que este suporte apresenta muitas convenções que podem ser associadas às páginas impressas.

O semiletrado eletrônico faz alusão às pessoas que conseguem identificar boa parte das teclas ou reconhecer elementos que estão presentes no meio impresso. No entanto, não possuem o conhecimento das particularidades do ambiente tecnológico, sem os quais não é possível construir um sentido efetivo a partir do que se apresenta na tela.

Por fim, o letrado eletrônico “dispõe não só de conhecimento sobre propriedades do texto na tela que não se reproduzem no mundo natural como também sobre as regras e convenções que o habilitam no sentido de trazer o texto à tela” (*op. cit.*, p.100). O teórico aprofunda esta reflexão afirmando que o letrado eletrônico está apto para interagir com os mais diversos tipos textuais e ele é capaz de reconhecer gêneros textuais novos e específicos do suporte digital.

1.3 Letramento digital e a formação de professores

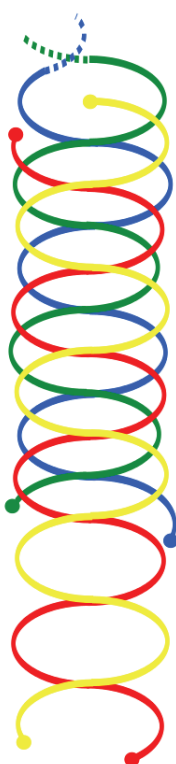
Diante das transformações sociais desencadeadas pela utilização das tecnologias, Pereira (2009, p. 13) ressalta que “o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano”. Nesse contexto, compreendemos que a formação docente necessita prestar atenção a essas mudanças ocasionadas pelos recursos tecnológicos, uma vez que o professor tem que estar apto para interagir com essas novas demandas sociais em prol da construção do conhecimento. Para que isso aconteça, é imprescindível que o professor esteja preparado para manusear as TICs no processo de ensino-aprendizagem de modo que construa uma metodologia de aprendizagem significativa para os alunos.

De acordo com a proposta de Buzato (2001), que evidenciamos no tópico anterior, no que diz respeito à formação tecnológica do professor, é preciso saber em qual dos três estágios do *continuum* o docente se encontra. Do mesmo modo que não é possível que uma criança alcance a alfabetização plena apenas estando exposta ao código escrito, sem o auxílio de um adulto, ou a mediação de um docente, uma pessoa não conseguirá ser letrada somente utilizando intuitivamente

os recursos tecnológicos. Como ressalta a visão vygostskyana, a presença do “par mais competente” é indispensável para que aquisição do letramento seja facilitada.

A ideia do *continuum* preconizada por Buzato (2001) é bastante interessante de ser trabalhada com os professores que foram alfabetizados nos moldes tradicionais, pois possibilita o entendimento do conceito de letramento. Esses docentes nasceram antes de os avanços tecnológicos terem se consolidado e não podem ser classificados de acordo com Prensky (2001) como “nativos digitais”. Segundo o teórico, todos estes professores estarão situados no nível do semiletrados, uma vez que são já letrados levando em conta o aspecto tradicional. Fundamentando-nos em Silva (2012), a partir da figura 1, podemos ter uma visão diferente sobre a apropriação da alfabetização e letramento, tradicional ou digital.

Figura 1 – Alfabetização e letramento



Fonte: SANTOS, 2012.

Com base na Figura 1, podemos observar quatro pontas que se entrelaçam e cada uma de uma cor diferente. Apoiando-nos em Silva (2012), podemos considerar que o vermelho corresponde à linha da alfabetização do código escrito. Nesse caso, ela antecede a linha de cor azul, que representaria o letramento no sentido tradicional. Ainda que os dois processos devessem acontecer de maneira simultânea, na maioria dos casos temos o movimento da alfabetização sendo

concretizado em primeiro lugar. Conseqüentemente, este posicionamento acaba originando mera decodificação de signo linguístico e a utilização das práticas de leitura e escrita nas suas formas mais rudimentares.

Ainda com relação à figura 1, a cor amarela simbolizaria a alfabetização digital que ocorre independente da alfabetização tradicional, uma vez que pode haver alfabetização no ambiente digital sem a necessidade de ocorrer à alfabetização do código escrito. Este fato é evidente quando observamos a geração atual, que é capaz de utilizar *laptop* para jogar, mas sem ainda terem sido alfabetizados na sua própria língua. Dessa forma, estes usuários utilizam “intuitivamente” os recursos tecnológicos disponíveis, mesmo que seja restrito a finalidades específicas. Eles são capazes de clicar nos ícones, selecionar botões, visualizar fotos, porém não sabem ler.

A cor verde representa o letramento no meio virtual, embora possa ser desenvolvido ao mesmo tempo que a alfabetização no meio digital, pois este processo tem caráter infinito. Do mesmo modo que sucede com o letramento tradicional, o letramento no suporte digital é uma continuação da alfabetização que ocorre no meio virtual. As quatro linhas simbolizadas na figura 1 se entrecruzam constantemente. Por causa disso, corroborando com Silva (2012), defendemos a ideia de que quanto melhor for o letramento desenvolvido no ambiente impresso melhor será o letramento no meio tecnológico.

Em virtude do exposto, consideramos o letramento infinito, pois pode ser constantemente ampliado e desenvolvido. Fundamentando-nos em Viana e Bertocchi (2009), podemos destacar que existem algumas fases pelas quais os professores vivenciam ao se depararem com as tecnologias:

- 1. Exposição:** Nesta fase, conforme os professores vão se familiarizando com os recursos tecnológicos, a atenção recai sobre os aspectos técnicos e de gestão.
- 2. Adoção:** Os professores que se encontram nesta etapa estão menos atentos aos aspectos técnicos e mais preocupados com a integração das tecnologias para dar suporte às metodologias de trabalho existentes. Os recursos tecnológicos são mais solicitados para apoiar as práticas pedagógicas.

3. **Adaptação:** A tecnologia está totalmente correlacionada à prática tradicional em sala de aula e os professores ressaltam estes suportes enquanto ferramentas de produtividade.
4. **Apropriação:** Os docentes já dominam a tecnologia e começam a introduzir diferentes práticas pedagógicas.
5. **Inovação (invenção):** Os professores se servem da tecnologia para criar novos e distintos ambientes de aprendizagem.

Os dois primeiros correspondem à alfabetização no contexto digital do docente. As duas fases seguintes consistem no desenvolvimento do letramento no meio digital, que culmina com o surgimento da quinta etapa. No último ciclo, o professor está letrado no ambiente virtual e tem a possibilidade de criar, inovar, utilizando a tecnologia para propósitos específicos e, com isto, conseqüentemente, potencializando o processo de ensino-aprendizagem.

Coscarelli (2007), ao abordar a questão do preparo do professor em relação ao uso do computador em sua prática pedagógica, aponta que é imprescindível esse docente saber lidar com essa ferramenta tecnológica para conduzir os processos educativos. No que concerne a essa habilidade na utilização da tecnologia no ensino, Freitas (2010) defende o ponto de vista de que o professor deve experienciar o letramento digital no próprio processo pedagógico durante a sua formação inicial. Deste modo, esta autora contribui para ampliar a nossa compreensão de como é preciso ser a aproximação do professor com o letramento digital ao enfatizar que esta necessidade se sucede no interior de todas as disciplinas por meio de um trabalho contínuo.

Conforme ressaltamos no tópico intitulado *Letramento Digital*, este termo corresponde a mais do que ter conhecimento técnico para poder usar o computador. Em outras palavras, saber como manusear o teclado e utilizar os programas tecnológicos não é suficiente, pois é preciso usar essa tecnologia a seu favor em prol da construção do conhecimento. Podemos evidenciar que a linguagem digital inclui construir sentidos a partir de textos multimodais, ou seja, textos que mesclam palavras, imagens e sons que se concretizam na mesma superfície. Apoiando-nos em Xavier (2010), defendemos que o letramento digital envolve uma multiplicidade de informações, uma variedade de habilidades mentais e até diversos letramentos. Então, para que tal domínio aconteça de fato, no/a partir do contexto escolar, é necessário o professor ser letrado digitalmente, já que é o orientador do processo.

Corroborando com essa questão de refletir sobre a utilização da tecnologia no ensino, Gatti e Barreto (2009) realizaram uma pesquisa relativa à formação dos professores. Os resultados do estudo apontaram que no ensino existe uma ausência de disciplinas relativas à temática do uso computador e internet durante a prática pedagógica.

Almeida (2008) evidenciam que, para que a utilização da tecnologia apresente benefícios significativos para a aprendizagem, esse uso deve estar integrado no plano de curso de maneira que demonstre a sua intencionalidade pedagógica. De acordo com as autoras, esse fato se sucede “quando compreendemos a concepção de currículo que almejamos desenvolver, identificamos as características intrínsecas das tecnologias que devem ser exploradas em atividades pedagógicas com intenções e objetivos claramente especificados” (ALMEIDA, 2008, p. 1).

Ainda com base em Almeida (2008), podemos considerar as tecnologias digitais como instrumentos de informação e comunicação. Esses aparatos tecnológicos, por sua vez, são constituídos por interfaces digitais e a sua implementação implica em novas formas de organizar e produzir conhecimento por meio do uso de múltiplas linguagens, como a escrita, a sonora, dentre outras. Desse modo, as TICs não são consideradas apenas como um suporte, uma vez que o conteúdo e a interface se mesclam de maneira que não são mais vistas como entidades separadas. Por fim, as autoras apontam que a tecnologia sempre faz parte do plano de curso até mesmo quando o objeto de estudo não é a própria tecnologia.

Concordando com esses apontamentos, Riedner e Pischetola (2016) enfatizam que é necessário que se trabalhe com a tecnologia no âmbito da prática cultural. Somente dessa maneira, as TICs serão encaradas não como um mero “recurso” facilitador do trabalho pedagógico, mas sim como uma cultura, ou seja, as mídias e tecnologias serão caracterizadas como objetos socioculturais.

Pautando-nos em Freire (2009), defendemos a formação tecnológica do professor como uma faceta de um processo mais amplo da educação, constituindo uma vertente dessa e não um caminho paralelo. Nesse aspecto, a autora evidencia que, ao pensar e procurar diretrizes para uma formação tecnológica do docente, a teórica assevera que a autorreflexão ou a reflexão em grupo propiciam questionamentos com relação a qual aparato tecnológico usar e com qual finalidade.

Sendo assim, os processos formativos dos cursos de formação inicial dos professores têm a possibilidade de contribuir produtivamente para ativar as reflexões pedagógicas e ampliar horizontes. Com base nos teóricos ressaltados anteriormente, acreditamos que o avanço no campo educacional somente ocorrerá se tanto nos planos de curso como nas aulas práticas forem consideradas as mudanças tecnológicas vivenciadas na sociedade, fazendo com que tenhamos, dessa maneira, um novo modelo de formação e um profissional docente mais atualizado.

Em suma, o letramento digital é um tema recente que vem sendo estudado no âmbito acadêmico. Acrescenta-se o fato de que a falta de investimento para o aprimoramento dos docentes pode contribuir negativamente para a implementação dessas práticas letradas digitais ou ainda implicar em uma má utilização da tecnologia em sala de aula. Por fim, compreendemos que a inserção das TICs nos cursos precisa ser repensada, a fim de que apresentem uma formação tecnológica que possibilite formar indivíduos preparados para a integração dos suportes tecnológicos de modo crítico e reflexivo em suas práticas docentes.

2 LEITURA

Nesta parte do estudo, refletimos sobre a conceitualização do termo leitura. Notamos que este conceito possui uma grande amplitude e não consiste somente na decodificação do signo linguístico. Também lançamos um olhar pormenorizado sobre modelos teóricos que procuraram caracterizar essa atividade a partir do século XX.

2.1 Definição de leitura

Pautando-nos em Sim-Sim (2007), podemos afirmar que a leitura possibilita a inserção social e o exercício da cidadania, uma vez que saber ler é uma condição *sine qua non* para o sucesso individual, seja ele escolar ou na vida profissional. Dialogando com a indispensabilidade da compreensão leitora, Cuetos, Rodrigues e Ruano (2015) evidenciam que um bom desempenho na leitura apresenta bastante prestígio perante a sociedade. De acordo com Salles e Parente (2002), a leitura oferece um leque de possibilidades para a aquisição de novas experiências tanto sociais como culturais, pois é por meio dela que as pessoas adquirem informações.

É indiscutível a relevância do fator biológico na atividade leitora, já que a leitura é um processo interno que se concretiza no cérebro do indivíduo. Existe, contudo, a interferência de traços externos, tais como: idade; região geográfica; escolaridade; e situação econômica e cultural.

Apesar de depender das capacidades biológicas, a competência leitora não é uma habilidade natural do ser humano, mas sim oriunda do aprendizado. A aprendizagem desta atividade é contínua, ou seja, desde a etapa de codificação/decodificação até as fases mais avançadas, de inferência e negociação de significados. Além disso, os leitores são sempre participantes ativos (CUETOS; RODRIGUES; RUANO, 2015).

Brito (2010) ressalta que, muitas vezes, durante o ensino, a compreensão textual é confundida com a capacidade de decodificar. Contrariamente a esta visão, a concepção de leitura proposta por Freire (2011a) compreende que o processo

leitor se distancia das tradicionais conceitualizações de leitura como decodificação de grafemas em fonemas e a sonorização de um texto escrito. Neste sentido, Freire (2011a) ressalta que o ato de ler implica interpretar, questionar, criticar, fazer inferências. O teórico enfatiza que, mesmo antes de o sujeito possuir as habilidades de codificação e decodificação, ele já realiza leitura. Para o autor, “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”.

Corroborando com essa concepção de que a leitura não se resume à decodificação, Pereira (2009) evidencia que a atividade leitora é um processo cognitivo a partir do qual o leitor compreende o que decodificou anteriormente. A construção do sentido se desenvolve com base no que está escrito na materialidade linguística textual, assim como as vivências do leitor e suas intenções perante o texto.

Essa primeira etapa da leitura (a decodificação) não deve ser confundida com a totalidade do processo. Pautando-nos em Kleiman (2000), podemos afirmar que a atividade leitora é complexa e envolve o uso de diferentes aspectos cognitivos para construir o sentido textual. Salles e Parente (2002) também enfatizam que a atividade leitora é composta por inúmeros processos interdependentes, como o reconhecimento de palavras e a compreensão da mensagem escrita. Sendo assim, a aprendizagem de leitura é um caminho longo e contínuo (CUETOS; RODRIGUES; RUANO, 2015).

Ainda de acordo com Cuetos, Rodrigues e Ruano (2015), é possível afirmar que quando um desses componentes não é bem executado, a leitura passa a ser uma atividade penosa e que requer grande esforço. Por causa disso, torna-se imprescindível o conhecimento das estratégias leitoras e saber como lidar com as dificuldades (SALLES; PARENTE, 2002).

Sampaio e Oliveira (2017) apresentam duas visões sobre o processo leitor. Em uma visão mais restrita, o ato de ler equivale a associar letras do alfabeto aos seus sons apropriados, para, a partir disto, produzir significados. Com relação a uma perspectiva mais abrangente, a leitura é vista como o estabelecimento de uma relação entre um símbolo e um significado. De acordo com essa visão mais abrangente de compreensão leitora, a leitura não corresponde ao ato de ler somente palavras escritas, mas sim como também a de qualquer outro símbolo, como gestos, cores ou sinais da natureza que transmitam alguma mensagem.

A perspectiva que adotamos para este trabalho parte da premissa de que a compreensão leitora não consiste apenas na decodificação de sons. Fundamentando-nos em Shibukawa e Capellini (2013), acreditamos que a atividade leitora vai além do reconhecimento de sons, sílabas ou palavras em um determinado contexto – ela ultrapassa a decodificação, pois é um processo de reatribuição de sentidos. Desta forma, cada indivíduo irá interpretar o que lê de acordo com sua bagagem e conhecimentos pessoais. O processo leitor depende da habilidade de reconhecer as palavras automaticamente de maneira precisa e também diz respeito à compreensão do que é lido (CARDOSO-MARTINS, 2008). Em consonância com essa ideia de complexidade que engloba a interpretação de um texto, Brandão e Micheletti (1998, p. 9) caracterizam o ato de ler como:

um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras. O ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva.

É por meio da leitura que o homem interage com outras pessoas por meio da língua escrita. O leitor, durante o ato de ler, apresenta uma postura ativa e relaciona os seus conhecimentos com as informações presentes na materialidade linguística do texto. Desta forma, o receptor consegue tecer o sentido textual. Esta ideia está explicitada em Rossi (2010, p. 68), que ressalta que a:

[...] leitura é produção, tanto do ponto de vista psicológico quanto sociológico, já que ao lermos um texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem nossa experiência de mundo. Nessa visão, o sentido é construído a partir de uma complexa relação interativa entre autor, texto e leitor.

Koch e Elias (2012, p. 11) também ressaltam a interatividade do processo leitor:

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Segundo esse posicionamento teórico, a leitura é considerada uma prática que vai aperfeiçoando-se ao longo dos anos em função das experiências que adquirimos no decorrer da vida e do contato com uma ampla diversidade de material escrito.

Vergnano-Junger (2009; 2010) evoca a mesma questão da complexidade e interatividade na compreensão leitora durante o processo de atribuição de sentidos.

A autora destaca que “não se trata de uma atividade que se aprenda simplesmente com a alfabetização inicial, uma vez que envolve mais que uma decodificação de letras, sílabas e palavras” (VERGNANO-JUNGER, 2009, p. 28). Desta maneira, a prática leitora é constante e não somente durante a fase da alfabetização. Sendo assim, não se deve partir do princípio de que um indivíduo, por ser alfabetizado, não precisa mais aprender a ler.

Nunes e Walter (2016) destacam e apontam para o papel ativo do leitor durante o ato de ler. Para que ele esteja apto a construir o sentido textual, é necessário que se mostre capaz de identificar as palavras e ao mesmo tempo compreender as palavras nos enunciados. Desta forma, para conseguir entender o texto, o indivíduo deve construir uma representação mental do seu conteúdo, associando os seus conhecimentos prévios com as informações recém-adquiridas na materialidade linguística textual.

Pereira (2009) defende que a leitura é uma atividade cognitiva. Deste modo, compreendemos que o processo leitor consiste na interação entre as informações e os aspectos não visuais e visuais do texto. Acrescenta-se o fato de que a tessitura do sentido textual é elaborada por meio dos conhecimentos de mundo, do sistema cognitivo do leitor, pelas inferências feitas durante a leitura. A compreensão leitora, então, “é examinada não só como a apropriação do conteúdo lido, mas como o processamento realizado pelo leitor para realizar essa apropriação” (PEREIRA, 2009, p. 82). Entendemos, assim, neste trabalho, o conceito de compreensão leitora com base em Solé (1998, p. 23):

Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Pautando-nos na autora, podemos afirmar que o processo leitor envolve três variáveis determinantes para sua realização: os conhecimentos prévios do leitor, as propriedades do texto lido e os objetivos da leitura. A primeira variável evidencia as ideias já internalizadas pelo leitor, assim como suas experiências prévias de mundo, ambos de muita relevância para atingir a compreensão leitora. Explicamos esta extrema importância baseando-nos em Kleiman (2000), que aponta que a leitura

leva em conta a associação e a relação de informações dos conteúdos propostos pelo texto com os saberes que o receptor já tem sobre o assunto, ou seja, esquemas que ele possui em função de seus conhecimentos adquiridos em experiências anteriores. É importante ressaltar que, como existem vários tipos de conhecimentos – tais como linguísticos, enciclopédicos, textuais, discursivos e estratégicos –, poderíamos considerar que esta primeira variável engloba toda a parte cognitiva e social do leitor.

O conhecimento linguístico consiste no conhecimento compartilhado pelos indivíduos falantes de uma mesma língua. Dessa forma, corresponde ao conhecimento gramatical (das regras) e o conhecimento lexical (das palavras). No que diz respeito ao conhecimento enciclopédico, ele corresponde ao conhecimento de mundo. Nesta perspectiva se refere a saber como se dá a vivência entre as pessoas, os eventos no tempo e no espaço. Em resumo equivale a compreender a realidade que nos rodeia. O conhecimento textual faz parte do conhecimento prévio e desempenha um papel primordial para a compreensão de textos. Neste caso, a pouca familiaridade com determinado assunto pode originar incompreensão. No que concerne ao conhecimento discursivo, é aquele que é adquirido através de conceitos. Ele é moldado com base em uma sequência de ideias, fatos e raciocínios, resultando em uma conclusão. O ato de frequentar uma escola ou faculdade está diretamente ligado à aquisição de saberes através do conhecimento discursivo. No caso do conhecimento estratégico, este corresponde às estratégias de leitura que são as técnicas ou métodos que os leitores utilizam para adquirir a informação. Além disso, podemos considerar as estratégias de leitura como procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar a compreensão textual (KOCH, I. V.; ELIAS, V. M, 2008).

A segunda variável diz respeito às características do texto, fato que influencia consideravelmente no entendimento textual. Ao prestar atenção na estrutura do texto a ser lido, o leitor identifica o gênero textual. Desta maneira, se tiver conhecimento do gênero em questão, ele é capaz de visualizar as particularidades dele. As pistas deixadas pelo autor também contribuem favoravelmente para a compreensão do texto, na medida em que o leitor se vale delas para entender o que está lendo. Estas pistas correspondem a instruções proporcionadas pelo autor que não podem ser desprezadas, pois fazem referência a significações, fazendo com que o leitor elabore hipóteses. “Palavrinhas que poderiam parecer menos

importantes, como até, ainda, já, apenas, e tantas outras, são pistas significativas em que devemos nos apoiar para fazer nossos cálculos interpretativos” (ANTUNES, 2003, p. 67). Estas instruções auxiliam na compreensão global textual, mas não simbolizam tudo o que é necessário saber sobre o texto. Nesta perspectiva, as palavras que estão na superfície do texto são elementos imprescindíveis para a sua compreensão, mas não são os únicos.

A terceira variável que exerce influência sobre a leitura é o objetivo da leitura. Neste caso, dependendo dos propósitos do leitor, as suas decisões mudam diante do texto.

Com base em Dehaene (2012), é possível afirmar que, apesar de os estudos sobre a ciência da leitura serem recentes, a partir do surgimento das neurociências, as pesquisas sobre os processos cerebrais durante o ato de ler avançaram consideravelmente. Antigamente, era inimaginável pesquisar a cognição da prática leitora, mas, atualmente, contamos com recursos tecnológicos que nos auxiliam a compreender o que acontece no cérebro enquanto lemos. Estes trabalhos contribuem para que o ensino de leitura seja concretizado de maneira mais efetiva. O teórico, também com base em uma perspectiva cognitivista de leitura, traz à baila uma reflexão documental qualitativa à luz das neurociências sobre o aprendizado da prática leitora.

Ainda com base em Dehaene (2012), podemos afirmar que todo o conhecimento adquirido durante a nossa infância fará parte do nosso aparato cerebral. Com relação à expressão escrita, ele ressalta que ter o domínio alfabético amplia de maneira notória as competências de nosso cérebro. Além disso, o entendimento deste código escrito é necessário para a interpretação textual.

No que diz respeito ao ato de ler, para Dehaene (2012), o processamento se inicia pelos olhos. A compreensão leitora, em vez de ser letra por letra, se concretiza através de movimentos sacádicos. O leitor experiente não realiza uma leitura palavra por palavra, mas sim fixa o seu olho em um determinado trecho do texto, ou seja, faz a fixação. Em seguida, “pula”, ou seja, realiza movimentos sacádicos de certa parte do texto para olhar fixamente outro ponto mais adiante. De acordo com as pesquisas realizadas por Clifton, Staub e Rayner (2007, p. 34), a movimentação dos olhos durante o processo leitor acontece da seguinte maneira:

- (1) o tempo de fixação em uma palavra é mais curto se o leitor tem visualização prévia válida da palavra antes de fixar o olhar e (2) o tempo de fixação é menor quando a palavra é fácil de ser identificada e entendida.

Todavia, os trechos possuem um tamanho limitado: “não identificamos verdadeiramente senão dez ou doze letras por sacada: três ou quatro à esquerda do centro do olhar, e sete ou oito à direita” (DEHAENE, 2012, p. 30). Esta fixação dura em torno de 50 milissegundos, tempo suficiente para processar os estímulos visuais no centro primário da visão e enviar o *output* para a região occípito-temporal, para o reconhecimento da palavra. Esta região cerebral, situada no hemisfério ventral esquerdo, é a responsável pelo processo leitor, independente da sua lateralidade. Isto quer dizer que não importa se o ato de ler se realiza da direita para esquerda, como no caso do hebraico, ou da esquerda para direita, como ocorre no português.

Concluimos que, mesmo com a diversidade dos sistemas de escritas existentes, as línguas apresentam traços em comum, regularidades universais. Defendemos a ideia de que a pesquisa de Dehaene (2012) representa um importante avanço no campo educacional, pois possibilita aos professores terem conhecimento dos impactos causados pela atividade leitora no cérebro. Este tipo de informação contribui para o aprimoramento da formação dos docentes e, ao mesmo tempo, faz com que seja possível melhorar o processo de ensino-aprendizagem de leitura, sobretudo dos métodos de alfabetização. Além disso, o entendimento dos processos cognitivos cerebrais durante a leitura auxilia os educadores a lidarem com os desafios presentes no cotidiano, como ocorre no caso de crianças disléxicas. Desta maneira, quanto mais instruídos os docentes estiverem, eles poderão avaliar com mais discernimento qual a maneira mais adequada para trabalhar com os seus discípulos, independente da dificuldade em questão.

Em suma, podemos ressaltar que as ideias dos diferentes teóricos convergem com relação a acreditar que a leitura é uma atividade complexa, em que a participação do leitor é ativa durante o ato de ler. Além disso, a compreensão leitora é vista como um processo e não um produto finalizado, em cuja realização existe a mobilização de conhecimentos com intuito de criar e empregar estratégias leitoras. Acrescenta-se o fato de que, além do aspecto cognitivo, a leitura se desenvolve em um contexto sociocultural englobando aspectos como local, tempo, sociedade, papéis sociais e outros mais durante o processo interativo. Por tudo isso, ademais, a leitura não deve ser naturalizada, é um processo contínuo e o seu aprendizado envolve aprimoramentos constantes, acréscimos de novos conhecimentos e

estratégias em função da situação, do tipo de material lidos, dos objetivos, do idioma, dentre outros.

2.2 Modelos de leitura

2.2.1 Perspectiva unidirecional de processamento da informação

Como evidenciamos, existem diferentes concepções sobre leitura. A sua conceitualização vem sendo realizada com base em focos distintos ao longo do tempo, ora com ênfase no texto, ora no leitor, ora na interação (KLEIMAN, 2000; AMORIM, 1997; VERGNANO-JUNGER, 2002; CASTELA, 2009). Dessa forma, “diferencia-se cada modelo no que se refere ao processamento da informação, o envolvimento do leitor e o conceito de texto” (NUNES, 2005, p. 1).

Pautando-nos em Vergnano-Junger (2010), uma das formas de caracterizar o processo leitor é como unidirecional. Isso ocorre quando a compreensão textual considera apenas os dados provenientes de uma única fonte (texto ou leitor). Nesta abordagem, podemos incluir o modelo ascendente, com ênfase no texto, e o descendente, caracterizado por priorizar a perspectiva do leitor durante o ato de ler. Desta maneira, se considera que a informação reside no texto ou no leitor. No entanto, de acordo com a perspectiva unidirecional, o mais relevante não é saber se a atenção está centrada no texto ou no receptor, e sim o fato de a ênfase se concentrar em um único elemento, uma única direção para se processar a informação. Com base nisso, podemos localizar modelos tradicionalmente tidos como opostos dentro dessa mesma perspectiva, como desenvolvemos a seguir.

2.2.2 Modelo ascendente

O modelo ascendente (*bottom-up*) teve predominância entre os anos 1930 e 1960 e preconiza uma compreensão decodificadora, cujo significado está atrelado à

materialidade linguística textual (FRANCO, 2011). O leitor é visto como passivo e a sua tarefa consiste em buscar o sentido que o autor atribuiu à obra. Neste modelo, a leitura costuma ser lenta e truncada, sem o acionamento do conhecimento prévio (DIAS; SILVEIRA, 2014).

O termo *bottom-up* pode ser entendido como um processo de leitura que trata do conhecimento de modo ordenado e sequencial, ou seja, segue o movimento “de baixo para cima” (KATO, 2007). Esta concepção de leitura é considerada linear, pois os olhos fazem um movimento uniforme durante o ato de ler e o sentido é construído palavra por palavra. Além disso, este tipo de leitura não pressupõe idas e vindas, saltos na leitura, mas sim um avanço por todas as partes do texto, do início ao fim, na ordem em que aparecem. Depois de realizada esta decodificação, nesta concepção, é defendida a ideia de que o leitor alcança sem problemas o conteúdo textual proposto pelo autor.

Em relação à informação, esta flui do texto para o leitor em direção ascendente (*bottom-up*), de forma linear, indutiva, sintética e automática. Este modelo decodifica unidades linguísticas individuais (como, por exemplo, fonemas, grafemas, palavras) e constrói o significado textual a partir das unidades menores para as maiores. De acordo com esta premissa, a língua é considerada como uma estrutura, um código que permite acesso ao texto. O foco está na materialidade linguística e a leitura é considerada como um processo de decodificação. Em primeiro lugar, o receptor decodifica as letras, em seguida, as palavras, frases e assim por diante, extraindo o significado do texto. Koch e Elias (2012, p. 10) ressaltam que:

Nessa concepção de língua como código – portanto, como mero instrumento de comunicação – e de sujeito como (pré) determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado.

Com base em Almeida (2008), afirmamos que a sobreposição da forma linguística sobre o significado, conseqüentemente, teve efeitos negativos na prática da compreensão leitora no contexto escolar. Como exemplo desses impactos, temos a valorização da hipercorreção e o controle do aprendizado.

Leffa e Pereira (1999) apontam que, neste modelo ascendente, o sentido está intrinsecamente relacionado à forma e o acesso ao significado lexical se concretizaria através do sistema fonológico da língua. Ou seja, para o leitor entender

o que lê, precisa pronunciar, seja mentalmente ou não, cada palavra. Baseia-se nessa concepção a prática da leitura em voz alta nas aulas. No entanto, ainda fundamentando-nos em Leffa e Pereira (1999), é possível ressaltar que os erros de grafia interferem na compreensão, mesmo que não comprometa a pronúncia das palavras. Além disto, temos o caso de pessoas surdas que aprenderam a ler, sem que para isso fosse necessário ouvir uma palavra.

Ademais, neste modelo de leitura, o contexto não influencia a compreensão leitora. Segundo essa ótica, seria possível afirmar que os leitores não possuem experiências práticas com relação às palavras associadas a contextos distintos.

Pelo fato de o significado estar no próprio texto, cabe ao leitor apenas localizar as informações. Como ressalta Menegassi e Angelo (2010, p. 169), neste modelo, a atenção está voltada para a “materialidade e linearidade linguística”, pois “tudo está dito no texto”. Nesta concepção, acredita-se que as pessoas deveriam ler um texto da mesma maneira, uma vez que as palavras são idênticas para todo mundo. Na atividade de interpretação textual, portanto, seria levado em conta um único sentido, considerado verdadeiro, como ressaltam Oliveira e Wilson (2015, p. 236):

As noções de certo e errado, as tarefas de análise linguística que ficam apenas no âmbito da palavra, do sintagma ou da oração, a atividade de interpretação de textos como exercício da procura do verdadeiro sentido ou do que o autor quer dizer são poucos dos muitos exemplos que poderíamos citar de práticas envolvidas nas salas de aula sob a luz da concepção formalista da linguagem.

Observamos aqui um modelo estruturalista de encarar a textualidade, que parte da visão de que a construção do sentido é elaborada a partir do próprio texto do qual se extraem significados (LEFFA; PEREIRA, 1999). Nos livros didáticos, podemos evidenciar questões que privilegiam este modelo teórico de leitura, uma vez que podemos notar a presença de exercícios que demandam apenas como resposta a extração de partes dos textos, restringindo outras possibilidades de resolução. Deste modo, desconsidera-se o contexto e o conhecimento de mundo do leitor que possui, assim, fazendo-o cumprir um papel passivo durante o ato de ler.

Ademais, este modelo ascendente muitas vezes é utilizado como um pretexto para trabalhar gramática, ignorando aspectos de compreensão. Além disso, na leitura ascendente, também costumam ser propostas lições para aprender o vocabulário, uma vez que este modelo parte do princípio de que, quanto maior o léxico de um leitor, mais fácil será a sua capacidade de compreender um texto.

Em suma, no modelo ascendente, a construção do sentido está ligada aos fatores linguísticos expressos na materialidade linguística textual. Estes aspectos linguísticos são de níveis distintos, como fonológicos, sintáticos, semânticos, e cada um com as suas particularidades. Neste âmbito, todo significado está atrelado ao texto e, para que o indivíduo alcance a compreensão textual, é preciso que ele considere apenas o que vai ser lido. Para tanto, ele não deve extrapolar o que lê, tampouco fazer uso de seus conhecimentos prévios como ocorre no modelo descendente.

2.2.3 Modelo descendente

O modelo descendente (*top-down*), ou psicolinguístico, surgiu em meados da década de 1960. Nele, o foco desloca-se da materialidade linguística textual e passa a incidir sobre o leitor, que tem uma participação ativa durante a compreensão textual. Por causa disto, este modelo de leitura é diametralmente oposto ao anterior, uma vez que flui do leitor para o texto e cabe ao receptor atribuir significados ao texto acionando os seus conhecimentos prévios.

Segundo Kato (2007), a perspectiva descendente prioriza em excesso o conhecimento prévio do leitor durante o ato de ler e dá pouca ênfase aos dados textuais. Neste modelo, o receptor está apto para completar as lacunas textuais a partir das pistas deixadas pelo autor. O significado não é uma característica dos textos, mas sim está entre o autor e o leitor. Deste modo, o significado está representado pelo escritor na materialidade linguística textual e construído no texto pelo leitor.

Fundamentando-nos em Almeida (2008), podemos asseverar que esse modelo possui como fundamento teórico a concepção de que a mente de cada indivíduo é responsável pela criação da linguagem e aquisição do conhecimento. Este pensamento é preconizado pelo linguista Noam Chomsky, considerado o fundador da teoria gerativo-transformacional. O teórico defende a ideia de que todos nascem com uma gramática internalizada que possibilita às crianças criar e produzir frases nunca escutadas anteriormente (FRANCO, 2011). Dessa maneira, os

conhecimentos acumulados pelo leitor são priorizados e cada leitura passa a ter inúmeras interpretações, já que cada leitor possui conhecimentos prévios diferentes.

De acordo com Franco (2011), o cérebro é o órgão responsável pelo processamento das informações; é ele quem decide que tarefa deve ser executada, qual informação está disponibilizada, assim como quais são as estratégias necessárias a serem empregadas. Ainda com relação ao cérebro, ele tem a finalidade de buscar e guardar o máximo de informações possíveis, utilizando o mínimo de esforço que for preciso para adquiri-las e usá-las.

O modelo descendente parte do princípio de que ler é compreender. Ao se deparar com o texto, o sujeito constrói um conjunto de expectativas sobre o que está escrito. Desse modo, ocorre um processo não linear em que o leitor formula hipóteses e inferências com base em informações extralinguísticas. Nesse contexto, o receptor transporta seus conhecimentos e experiências prévias para o material lido e ativa seus esquemas mentais. Em outras palavras, a leitura corresponde ao confronto do leitor com palavras e textos, sobre os quais o receptor já possui expectativas e formulou hipóteses para saber qual tipo de mensagem que o texto contém (CRUZ, 2009).

Pautando-nos em Kato (2007), podemos afirmar que, para esse modelo de leitura, o conhecimento prévio é mais importante do que as informações presentes na materialidade linguística. Porém, esse posicionamento pode conduzir ao excesso de adivinhações durante a leitura e o texto apenas a ser visto como pretexto, uma vez que o que é relevante durante a leitura é o conhecimento prévio do leitor e não o que está explicitado na estrutura textual. Sendo assim, os sentidos seriam construídos com base nos conhecimentos prévios do leitor, os quais possuem três níveis (KLEIMAN, 2000):

- o conhecimento linguístico ou sistêmico, que se refere ao conhecimento sobre aspectos morfosintáticos e semânticos da língua;
- o conhecimento textual, isto é, “o conjunto de noções e conceitos sobre o texto” (KLEIMAN, 2000, p. 16), que possibilita reconhecer características e funções dos distintos gêneros e tipologias textuais, favorecendo a formulação de expectativas para leitura; e
- o conhecimento enciclopédico, ou de mundo, que envolve todo o saber armazenado na memória do leitor sobre assuntos, situações e suas experiências prévias. Constitui “a fonte das predições que nos

permitem dar sentido aos acontecimentos e à linguagem, e a fonte das hipóteses que, uma vez submetidas à prova, suscitam a aprendizagem” (SMITH, 1989, p. 125).

A principal crítica a este modelo descendente é que ele não seria eficaz em uma fase de aprendizagem inicial da compreensão leitora, só apresentando sentido em contextos extremamente previsíveis do ponto de vista semântico e quando não há limitações temporais (SILVA, 2011). Stanovich (1980) também criticou esse modelo, pois constatou que o tempo usufruído para um leitor experiente fazer previsões seria muito mais amplo do que o tempo dispensado para o reconhecimento das palavras. Sendo assim, esta abordagem seria inadequada para explicitar o comportamento de leitores mais experientes. Dessa forma, conseqüentemente, esse fato implica em dizer que um leitor proficiente reconhece mais rapidamente as palavras do que realiza previsões sobre o texto. Contudo, devemos enfatizar que ler não consiste em apenas no reconhecimento do vocabulário, mas sim trata-se de um processo muito maior e complexo.

De acordo com Silva (2011), essa perspectiva não esclarece de que modo o leitor pode pesquisar índices grafonológicos, sintáticos e semânticos relativos a uma palavra ou sequência de letras que ainda não foram identificadas. Essa concepção de leitura engloba a utilização de diversas estratégias ou procedimentos que o leitor emprega com intuito de avaliar ou monitorar a própria compreensão, pois essas destrezas variam de acordo com os diferentes tipos de compreensão leitora e os objetivos da leitura.

Segundo Leffa e Pereira (1999 p. 15), “o interesse do pesquisador ou do professor não está no produto final da leitura, na compreensão extraída do texto, mas principalmente em como se dá essa compreensão, que estratégias, que recursos, que voltas o leitor dá para atribuir um significado ao texto”. De acordo com esse modelo de leitura, a materialidade linguística textual faz com que o leitor busque na sua memória um sentido já existente, não fornecido pelo texto, mas adquirido em vivências anteriores. Dessa forma, podemos dizer que houve avanços qualitativos sobre o ato de ler, uma vez que a decodificação não é mais suficiente e o leitor passa a ter um papel ativo. Até este momento, porém, não foi incorporada a interação.

Nessa época, o ensino de leitura teve influência de abordagens cognitivas. Com a finalidade de auxiliar os alunos a solucionarem problemas de compreensão

geradas por deficiências linguísticas, as estratégias *skimming* e *scanning* foram introduzidas nesta concepção psicolinguística. Pautando-nos em Franco (2011), podemos asseverar que, ao realizarmos uma leitura de compreensão global, estamos utilizando o *skimming*, à medida que o *scanning* é empregado para o entendimento de pontos específicos.

Desta forma, podemos afirmar que por meio da estratégia *skimming* é possível identificar a ideia principal do texto, o tema central. Este procedimento não enfatiza detalhes, de modo que mesmo se aparecer um vocabulário desconhecido, a leitura prossegue sem interrupção. Em contrapartida, o *scanning*, de uma maneira geral, acontece depois de ser feito um *skimming* do texto. Neste caso, a compreensão leitora é mais detalhada e o foco atencional do leitor está voltado para capturar detalhes específicos textuais.

Baseando-nos em Solé (1998), defendemos a ideia de que o termo estratégia consiste em técnicas ou metodologias que os leitores utilizam para auxiliar no processo de compreensão textual, habilidades empregadas de acordo com os objetivos do leitor. Com base em Kato (2007), estas estratégias são classificadas como cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas em leitura consistem nos princípios que regem o comportamento automático, inconsciente do leitor, como no caso dos processos inferenciais e a construção da coerência textual. Elas estão relacionadas à sua história, aos conhecimentos que ele tem sobre o assunto, às hipóteses suscitadas e às finalidades da leitura, enquanto que o uso das estratégias metacognitivas ocorre de maneira consciente e elas são empregadas pelo leitor para lidar com problemas de incompreensão textual. Temos como exemplo a reflexão e o planejamento do processo de aprendizagem, o estabelecimento dos objetivos de leitura, a formulação de hipóteses, o monitoramento e a autoavaliação da compreensão e o domínio do conhecimento, o cálculo do tempo de realização para concretizar uma tarefa, a busca da ideia principal, a revisão do texto e a memorização dos dados.

Além disso, as estratégias metacognitivas apresentam como característica a possibilidade de o leitor poder avaliar a qualidade da própria compreensão. Dessa maneira, o leitor deve se dar conta do quanto está compreendendo de um texto (LEFFA; PEREIRA, 1999). Não basta apenas saber em qual nível está a sua compreensão textual, mas também tem que se mostrar apto para lidar com problemas de interpretação. Leffa e Pereira (1999, p. 45) ressalta que um leitor

proficiente “sabe até que ponto está ou não preparado para atender as exigências encontradas, qual é a tarefa necessária para resolver o problema e, o que é mais importante, se o esforço a ser dispendido vale ou não a pena em função dos possíveis resultados”.

Neste modelo, a ênfase está voltada apenas para uma direção – neste caso, centrada no leitor. Com relação às críticas desta leitura com ênfase no leitor, Leffa e Pereira (1999) ressaltam o fato de o leitor ser considerado como soberano no processo de construção do sentido. Sendo assim, o foco está apenas relacionado ao conhecimento de mundo do leitor, sem associá-lo com o texto. Corroborando com esse posicionamento, Machado (2010, p. 63) aponta que “questões relacionadas à leitura passam a ser tratadas de forma bastante subjetiva, sem valorizar o diálogo que deve haver entre o leitor, com seus conhecimentos prévios, e o texto”.

Esta concepção também ressaltam a importância de definir os objetivos ao realizar uma leitura e se preocupa com os níveis de memória em que os conhecimentos são armazenados (KLEIMAN, 2000). Fundamentando-nos nessa teórica, podemos considerar que possuímos três tipos de memórias: a imediata, de curto prazo e de longo prazo. No caso da memória imediata, os momentos vivenciados são aprendidos com mais detalhes, mas são esquecidos rapidamente; em relação à memória de curto prazo, é menos rica de detalhes de contexto do que a memória imediata, contudo, a apreensão das lembranças pode durar até uma semana. Recorremos a ela quando estamos diante de informações novas. Em relação à memória de longo prazo, ocorre o apagamento de alguns detalhes, mas o contexto vivido pode permanecer a vida toda.

Além disso, essa abordagem utiliza a predição ou adivinhação como suporte para se alcançar o entendimento textual. De acordo com Pereira (2019a), a estratégia da predição possibilita a antecipação e até mesmo a adivinhação. É importante ressaltar que não se trata de um procedimento impulsivo e aleatório, mas sim, com ele, o leitor, com base em pistas linguísticas e nos seus conhecimentos prévios, tem a capacidade de fazer inferências. Esta habilidade é muito relevante, uma vez que ajuda a evitar a sobrecarga de informações a serem processadas durante a leitura. Prever ou antecipar o conteúdo textual é uma estratégia adotada pelo cérebro para otimizar os seus recursos, evitando com isto sobrecarregar a memória e os mecanismos de processamento da informação.

2.2.4 Perspectiva multidirecional de processamento da informação

Nesta perspectiva a leitura não consiste em uma simples decodificação, nem segue apenas uma direção no processamento da informação. Pautando-nos em Vergnano-Junger (2009), consideramos, nesta perspectiva, o caráter interativo do processo leitor, uma vez que ele engloba diferentes fontes de informação em diálogo. Os processamentos ascendente e descendente ocorrem simultaneamente. Nessa abordagem, ampliam-se as possibilidades de interpretações: são levados em conta não somente os aspectos linguísticos, mas também os não linguísticos. Isso está em consonância com o fato de que “ler é também a reconstrução/negociação de sentidos de imagens e sons (não apenas de materiais verbais)” (VERGNANO-JUNGER, 2010, p. 4).

Incluimos nesta abordagem o modelo interativo de leitura. Com base em Leffa (1999), podemos dizer que, nesta concepção, a compreensão leitora é vista como um processo comunicativo entre os esquemas do leitor e do autor, ambos posicionados em um momento sociohistórico em que os dois compartilham conhecimento de mundo e conhecimento linguístico.

Modelo interativo

Em um sentido conciliador, no final dos anos 1980, se consolidou o modelo interacional, também denominado interativo. Esta concepção de leitura marca a mudança da perspectiva behaviorista à prática de uma leitura participativa e empreendedora (KLEIMAN, 2000).

Fundamentando-nos em Koch e Elias (2012), assumimos que essa perspectiva concebe a leitura como ascendente e descendente ao mesmo tempo. Corroborando com esta ideia, Duran (2009, p. 4) ressalta que há o hibridismo das concepções anteriores, isto é, temos um processo de leitura que

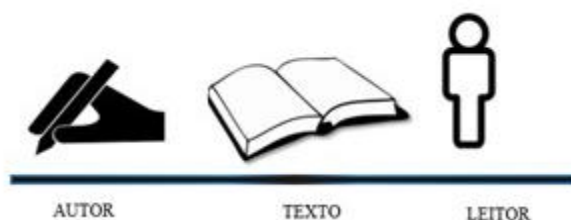
[...] não apenas enfatize o papel do leitor ou do texto, mas que aceite que o produto da relação entre leitor e texto é o sentido da leitura. Isso quer dizer que a interação entre texto e leitor ocorre de maneira a se retomarem ora a perspectiva do leitor, ora a do texto, conforme a necessidade para cada situação de leitura (DURAN, 2009, p. 4).

A concepção interacionista encara a leitura como um processo cognitivo e perceptivo. O significado, por sua vez, se constrói na interação entre leitor e texto. Para Solé (1998), o modelo interacional é o mais apropriado para o entendimento do ato de ler, pois considera a leitura como um processo de compreensão em que participam tanto o texto com sua forma e conteúdo, como o leitor, com suas expectativas e conhecimento prévio.

Nesta concepção de leitura, apoiando-nos em Coracini (2002, p. 14), podemos afirmar que “o leitor, portador de esquemas (mentais) socialmente adquiridos, acionaria os seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto, ‘construindo’, assim, o sentido”. Por causa disto, podemos considerar o receptor, em certa medida, como um coautor do texto.

Diante disso, podemos enfatizar que não existe uma supremacia nem do texto nem do leitor, mas ambos estabelecem uma relação interativa na construção do sentido durante o ato de ler. Conforme Macedo (2015), a ênfase da leitura interacional é autor-texto-leitor. Esta visão está de acordo com o conceito de leitura preconizado por Kleiman (2000, p. 14), quando explicita a compreensão leitora como uma prática social e aponta que “os usos da leitura estão ligados à situação; e são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram [...] que determinam esses diferentes modos de ler”. A figura 2 trata-se de um gráfico em que o processo interacional é simbolizado como composto de uma tríade: leitor, texto e autor.

Figura 2 – Leitura interacional



Leitura interacional

Fonte: CUNHA; EFKEN, 2016, p. 54

Fonte: CUNHA; EFKEN, 2016.

Com base na dialética desta tríade, podemos afirmar que todos estão envolvidos durante o ato de ler, na interpretação e na construção do texto, do seu sentido. Esta concepção sobre leitura representa um avanço significativo para as

reflexões sobre compreensão leitora e a formação do leitor competente. Conforme Cunha e Efken (2016, p. 55), “a leitura deve ser realizada num horizonte aberto de sentido”, de forma que “vários sentidos podem ser atribuídos a um texto” (CUNHA; EFKEN, 2016, p. 41).

Nunes (2005) destaca a existência um quarto modelo de leitura: o sociointeracional, que é a perspectiva com a qual trabalhamos. Em princípio, esse modelo seria um desdobramento do modelo interacional. Nessa concepção, o significado do texto é construído socialmente a partir da interação entre autor e leitor, atores de um evento comunicativo, ambos posicionados de maneira social, política, cultural e histórica (LOPES, 1996).

Tanto a abordagem ascendente como a descendente não contemplam o aspecto social do ato de ler. O modelo ascendente prioriza a estrutura sistêmica do texto, enquanto o descendente enfatiza o conhecimento prévio que os leitores carregam nas suas mentes. Por outro lado, o modelo sociointeracional defende a leitura não apenas como uma atividade mental, mas também social.

A perspectiva sociointeracional não sugere que o significado está presente na materialidade linguística textual, nem que depende exclusivamente do leitor. De acordo com Nunes (2005, p. 19), o significado “é construído pelos participantes”, e os contextos sociais nos quais os leitores e os textos estão inseridos influenciam na construção do sentido textual.

Kleiman (2000, p. 13) enfatiza a relevância do diálogo e a diversidade de saberes envolvidos nas atividades de atribuir sentido ao texto. A autora ressalta que “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento que o leitor consegue construir o sentido do texto, [...] a leitura é considerada um processo interativo”.

Acrescenta-se o fato de que, pautando-nos em Koch e Elias (2012) e Lins e Luna (2002), podemos ressaltar que durante o ato de ler o leitor utiliza inúmeros conhecimentos – linguísticos, sociais (enciclopédicos) e textuais – para a construção do sentido textual. Ademais, o leitor emprega uma série de estratégias/habilidades cognitivas de leitura.

De acordo com esse ponto de vista, evidenciamos que a compreensão textual não está limitada aos entendimentos relativos à gramática e ao léxico: a interpretação textual também envolve as informações oriundas do âmbito social do leitor, somadas à sua bagagem cognitiva. Com base nestes dados, acreditamos que

a compreensão de texto se concretiza com a junção de uma gama de conhecimentos de diversos tipos (KOCH; ELIAS, 2012; LINS; LUNA, 2002).

Apoiando-nos em uma perspectiva sociointeracional de leitura, defendemos que o sentido pode ser co-construído na interação social. Sendo assim, o ato de ler deixa de ser uma atividade individual para ser coletiva, uma vez que o sentido não reside apenas no texto e tampouco na mente dos falantes – todavia, é passível de ser negociado entre os leitores dentro da interação social em que ocorre a leitura (Leffa, 1999).

Para se alcançar o entendimento textual, as estratégias leitoras são fundamentais, pois potencializam e estimulam o leitor a criar habilidades para compreender o que está lendo. Esta ideia está em consonância com Leffa (1999), pois, com base no autor, podemos ressaltar que a leitura é um processo que exige o uso de diferentes táticas para se chegar à compreensão do texto.

Koch (2012, p. 18-19) aponta que, durante o ato de ler, o leitor possui uma participação ativa, pois “mobilizará todos os componentes do conhecimento e estratégias cognitivas que tem ao seu alcance para ser capaz de interpretar o texto como dotado de sentido”. De acordo com esta perspectiva, o receptor tenta “construir uma representação coerente, ativando, para tanto, os conhecimentos prévios e/ou tirando as possíveis conclusões para as quais o texto aponta”.

De acordo com Goodman (1987), as principais estratégias de leitura são: a seleção de índices mais importantes apresentados pela matéria linguística textual; a predição, quando o leitor utiliza todo o seu conhecimento prévio para entender um texto; e a inferência, que complementa a informação das lacunas textuais utilizando conhecimentos conceituais e linguísticos. Acreditamos, como Souza e Garcia (2012, p. 70), que

ser proficiente em leitura não significa ter bom desempenho em todas as investidas diante de um texto. Ser proficiente significa ser estratégico, significa saber tomar decisões em cada evento de leitura, significa lançar mão de diferentes tipos de processamento textual.

Desta forma, ter um bom desempenho durante o ato de ler corresponde saber utilizar as estratégias de acordo com a necessidade e os propósitos da leitura. Apesar de essas atitudes do leitor também já estarem presentes no modelo descendente, com o modelo sociointeracional temos também a presença do aspecto social, que não era contemplado até o momento. Deve-se considerar, além disso, claro, a interação autor-texto-leitor, inovação do modelo interativo. Sendo assim, as

estratégias ganham uma dimensão maior no modelo interacional, mais complexa e, além do mais, englobam o contexto social que também irá exercer influência sobre o ato de ler.

A interpretação textual, neste caso, será resultante das interações entre o leitor e o texto. As vivências anteriores e a bagagem prévia serão levadas em conta, mas, diferentemente do modelo descendente, que priorizava somente a parte cognitiva do leitor, no modelo interacional será considerado o processo interativo entre a cognição do leitor e a materialidade linguística textual. Concordando com esta ideia da interatividade e da relevância do aspecto social da leitura, Solé (1998, p. 24) aponta que o modelo interativo “não se centra exclusivamente no texto nem no leitor, embora atribua grande importância ao uso que este faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto”. A autora explicita que o leitor proficiente usufrui das estratégias de modo inconsciente. Dessa forma, a leitura ocorre de maneira automática. Porém, quando existe alguma dificuldade, como, por exemplo, uma frase não compreendida, o receptor disponibiliza uma atenção especial para solucionar a incompreensão. Neste caso, para resolver a falta de entendimento, o leitor vai utilizar estratégias de maneira consciente.

Ainda de acordo com Solé (1998), o termo estratégias está fundamentado em uma perspectiva construtivista, sendo o conhecimento um processo contínuo. Neste contexto, as estratégias leitoras são organizadas em três grupos distintos: estratégias antes, durante e após a leitura. Contudo, a própria autora afirma que esta classificação é meramente didática, uma vez que as estratégias podem ocorrer praticamente de modo simultâneo. Com relação às crianças com defasagem leitora, parte-se do princípio de que elas conseguem alcançar níveis satisfatórios de leitura no futuro se forem orientadas a ler de modo apropriado. Fundamentando-nos na sua divisão, as estratégias leitoras são organizadas da seguinte maneira:

1) Atividades antes da leitura:

- a) levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto;
- b) antecipação do tema ou ideia principal como: título, subtítulo, do exame de imagens; e
- c) expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.

Ao depararmos com um texto, é possível fazermos previsões e antecipar qual será o assunto abordado. Dessa maneira, o leitor tece hipóteses e pode prever o que ainda está por vir na história. No entanto, é necessário refletir que o contexto influenciará nestas hipóteses a serem levantadas, uma vez que o leitor fará suposições em virtude da circunstância que está lendo. Em consonância com esta ideia, Kleiman (2000, p. 14) explica a leitura como prática social e assevera que “os usos da leitura estão ligados à situação; e são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram [...] que determinam esses diferentes modos de ler”. Ademais, Alarcão (2001, p. 61) afirma que “tudo se processa em interdependência”.

2) Atividades durante a leitura:

- a) retificação, confirmação ou rejeição das ideias antecipadas ou expectativas criadas antes do ato de ler;
- b) utilização do dicionário para consulta, esclarecendo sobre possíveis dúvidas do vocabulário;
- c) identificação de palavras-chave;
- d) suposições sobre as conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, valores, experiências de vida, crenças;
- e) construção do sentido global do texto;
- f) busca de informações complementares;
- g) relação de novas informações ao conhecimento prévio; e
- h) identificação referencial a outros textos.

Nesta etapa, concentra-se grande parte do esforço do leitor para compreender o texto, uma vez que durante a leitura é o momento em que o indivíduo tenta entender a mensagem e verificar quais são as informações mais relevantes do texto. A partir disso, em seguida, procura relacioná-las com as previsões estabelecidas anteriormente e confirmá-las ou não.

3) Atividades para depois da leitura:

- a) construção do sentido sobre o texto lido;
- b) troca de opiniões e impressões a respeito do texto;
- c) relação de informações para concluir ideias;
- d) avaliação das informações ou opiniões expressas no texto lido; e
- e) avaliação crítica do texto abordado.

Neste contexto, as estratégias almejam refletir sobre as relações estabelecidas entre o leitor e o texto, com intuito de auxiliar o leitor a desenvolver diversas atividades cognitivas, tais como: criticar, elaborar opiniões, fazer comparações, fazer conexões pessoais com outras obras e considerar os pontos de vista do autor.

Sendo assim, podemos constatar que as atividades propostas para serem respondidas antes da leitura consistem em um “diagnóstico geral” do texto. No que diz respeito aos exercícios realizados durante o ato de ler, eles correspondem a propostas com o intuito de compreender a mensagem transmitida pelo texto. Por fim, as estratégias utilizadas ao término da leitura objetivam rever e refletir sobre o assunto lido, ampliando a bagagem do leitor pela incorporação de novas ideias e conhecimentos.

Defendemos a ideia de que, devido à complexidade do ato de ler, durante o processo de aprendizagem, o professor precisa priorizar o ensino de estratégias. Acreditamos que os alunos, ao terem consciência de seu processo leitor, serão capazes de identificar e solucionar problemas de leitura. Neste contexto, o trabalho pedagógico contribuirá para a formação de leitores autônomos preparados para compreenderem diversos textos, sejam eles difíceis ou fáceis.

Acrescenta-se o fato de que o ato de ler, em virtude da sua complexidade, compreende diferentes processos cognitivos, tais como: processos de baixo nível (*low-level processes*) e alto nível (*high-level processes*). A metáfora “baixo nível” é utilizada para designar informações que se encontram na materialidade linguística textual, como a identificação de palavras e letras. No que diz respeito ao alto nível, ele não se encontra explícito no texto e demanda ativação do conhecimento de mundo e experiências do leitor, como no caso das inferências (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013).

Ainda de acordo com Perfetti, Landi e Oakhill (2013), podemos afirmar que esses processos que envolvem a compreensão leitora são difíceis de serem observados. Mesmo assim, muitos teóricos linguistas têm-se dedicado a especificá-los. Existem dois imprescindíveis para a identificação e o reconhecimento de palavras durante a leitura: a decodificação e o acesso lexical. Na maioria das vezes a decodificação consiste na assimilação da informação visual necessária para identificar a palavra. No caso do braille, a decodificação é principalmente sensorial. Em relação ao acesso lexical, corresponde à localização de palavras e de seus

significados dentro do léxico. Mesmo que o leitor seja capaz de reconhecer todo o léxico presente no texto, esse fato não implica em dizer que ele será capaz de entender tudo o que leu, uma vez que nem todo significado pode estar presente na representação linguística. Dessa forma, é necessário que o leitor realize inferências para completar o sentido textual. Neste caso, o receptor deve ter os conhecimentos necessários para completar as lacunas textuais.

3 FORMAÇÃO DOCENTE

As péssimas condições de trabalho vivenciadas pelos professores e o aviltamento de seus salários é um problema recorrente em nossa sociedade. Pautando-nos em Gatti e Barretto (2009), ainda podemos afirmar que, apesar da defasagem salarial docente e da precariedade existente nas instituições escolares, principalmente nas escolas públicas em virtude da falta de investimentos, ausência de estrutura, a educação continua possibilitando às pessoas a ascensão social e, conseqüentemente, prepara os indivíduos para o exercício da cidadania. Em outras palavras, somente através da aquisição de conhecimentos e um bom desenvolvimento da criticidade as pessoas estarão aptas para interagir na sociedade, exigir os seus direitos, assim como também tem a possibilidade de conseguir uma melhor oportunidade de trabalho.

Considerando o papel fundamental do docente no contexto educacional, a formação de professores é questão central no que diz respeito ao processo educativo. Concordamos com Esteve (2004), que enfatiza que a qualidade do ensino depende da qualidade dos professores, isto é, um bom trabalho educacional está associado a uma formação de excelência do pessoal que nela atua.

Fundamentando-nos em Swales (1985), defendemos a ideia de que ensinar é apenas um dos atributos do professor junto a educar, produzir conhecimento e sugerir novas práticas e capacitar o futuro docente, do caso da licenciatura, para refletir. Baseando-nos na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1985), a noção de prática reflexiva e participação crítica são entendidas aqui como orientações prioritárias da formação de professores.

Para os professores serem profissionais que reflitam sobre a sua prática, é necessário haver uma mudança qualitativa durante o seu processo de formação. Neste contexto, a leitura deve ocupar um lugar de relevância, pois é através dela que o docente tem acesso ao conhecimento. Além disso, para que consiga exercer a criticidade e questionar, conseqüentemente esse educador precisa ter uma boa formação leitora. Além disso, os docentes têm um papel primordial para o aperfeiçoamento da habilidade leitora dos seus alunos, uma vez que a escola tem sido o *locus* priorizado para o desenvolvimento da compreensão leitora e muitos alunos não possuem o hábito de ler em casa. Em virtude disso, concerne à

instituição escolar além de incentivar o costume de ler, praticar também atividades que trabalhem a leitura em aula, pois, conforme a proficiência leitora é aprimorada, portas são abertas para melhor qualificação profissional, inserção social e exercício da cidadania (SILVA, 2013).

Porém, para que o professor forme alunos leitores, é imprescindível que esse docente seja leitor. Por causa disso, cabe refletir como vem sido desenvolvida a formação leitora desses educadores, mais especificamente na prática de ensino de francês, que é nosso foco de interesse.

Durante muitos anos, os cursos de formação preparavam os docentes para transmitirem conteúdos acabados e formais. O ensino preconizado era tradicionalista, que propunha a formação não de um professor como uma pessoa reflexiva, mas sim de um técnico preparado para transmitir receitas prontas (MASETTO, 2000).

Soma-se a esta posição tradicionalista o fato de que as ideias apresentadas pelos docentes eram incontestáveis, vistas como verdades absolutas. Dessa forma, o professor era considerado como autoridade inquestionável e todo conhecimento que transmitia não era questionado (IMBERNÓN, 2010).

No século XX, as propostas predominantes de aprendizagem eram pautadas em teorias behavioristas, ou seja, os exercícios priorizavam repetições mecânicas e não estimulavam o desenvolvimento da criticidade. Tampouco, este profissional estava preparado para pensar de que maneira o seu trabalho contribuiria para o avanço de seus alunos (LUCKESI, 2003b).

No decorrer dos anos, o positivismo científico vai perdendo espaço. A neutralidade do conhecimento passa a ser preterida dando lugar à compreensão e ao desenvolvimento da criticidade. (LUCKESI, 2003b).

Na contramão desta perspectiva de conhecimento estático e acabado, baseando-nos em Freire (2011b), defendemos a ideia de que educar é semelhante ao ato de viver, pois ambos exigem consciência do inacabado. De acordo com a concepção freiriana, ensinar é muito mais que transmitir conhecimentos: consiste em ir além de uma educação bancária.

Devido à importância concedida ao pensamento crítico, o professor com perfil tecnicista não é mais priorizado. Na década de 1980, começam a ganhar relevância as concepções de um docente reflexivo. Pautando-nos em Schön (2000, p. 19), podemos afirmar que o docente tem a necessidade de refletir sobre o seu trabalho,

pois o professor, ao repensar a prática pedagógica adotada, favorece “uma valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento através da reflexão, análise e problematização desta”. O ato de refletir sobre a sua metodologia faz parte do processo de aprendizagem e o professor é um profissional que está em constante formação.

Apoiando-nos nesta perspectiva e tendo como objetivo a aprendizagem significativa dos alunos, defendemos uma abordagem de ensino em que o docente tenha a possibilidade de refletir criticamente sobre sua prática. O professor deve analisar os seus propósitos, suas ações, assim como também os resultados positivos e o que precisa ser aprimorado para alcançar êxito em seu trabalho.

É primordial que os professores estejam preparados para propiciarem boas condições de aprendizagem para seus alunos, de maneira que os discentes possam se apropriar da cultura e conhecimentos necessários para uma inserção crítica na realidade que os rodeia. Além disso, os aprendizes devem conseguir fazer suas escolhas com consciência e liberdade.

No entanto, essa perspectiva de aprimorar a prática não consiste em uma reflexão individual, mas sim envolve todos os que estão na escola. Esse processo, de acordo com Alarcão (2010), seria uma proposta de escola reflexiva, pois não se trata de cada um fazendo o seu trabalho isoladamente e, sim, corresponde a uma responsabilidade e tarefa do coletivo escolar.

Em consonância com essa ideia sobre a habilidade pensante a respeito da prática pedagógica implementada, Bourdieu (2003) também ressalta esse cunho reflexivo do professor. Deste modo, acreditamos que o docente convive com a constante revisão e reconstrução da sua prática pedagógica.

Todavia, muitas vezes, a realidade de um professor no seu cotidiano exaustivo de trabalho não é a reflexão. As razões para essa ausência de pensamento reflexivo em seu ofício são diversas, tais como baixa remuneração e escassez de recursos e infraestrutura básica, assim como a falta de motivação e interesse do alunado.

Cabe ao professor não apenas ministrar suas aulas, mas também se mostrar preparado para adaptar os seus ensinamentos em função das necessidades dos seus discentes. Além disso, o docente tem a incumbência de realizar pesquisas, preparação de material, planejamento do curso e refletir sobre a reconstrução de

sua prática. Todas estas atividades mencionadas pressupõem um profissional extremamente reflexivo e em constante formação (GATTI; BARRETO, 2009).

Ainda de acordo com Gatti e Barreto (2009), é possível considerar que, para que o docente consiga refletir sobre a sua prática pedagógica, é necessário que ele possua um grande embasamento teórico que lhe permita esse questionamento sobre a metodologia utilizada. Quando isso não se concretiza, a tendência é o professor ficar acomodado e priorizar atividades mecânicas que serão respondidas sem que seja necessária uma reflexão aprofundada.

Ainda que existam imposições didáticas e metodológicas das instituições, é conveniente que o professor tenha uma postura decisiva em sala de aula e esteja preparado para fazer o seu trabalho, respeitando a sua perspectiva de ensino. Porém, esta atitude só é possível quando o docente reflete sobre o que está ao seu redor, assim como também a sua prática pedagógica.

Corroboramos com Tardif (2002) quando ele aponta que não devemos desvincular os conhecimentos teóricos dos práticos, pois ambos fazem parte do ofício do professor. Como podemos notar no trecho a seguir:

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p. 39).

Portanto, consideramos que, além de reflexivo e pesquisador, o professor deve correlacionar o conhecimento teórico à proposta prática da sala de aula. Apoiando-nos em Garcia-Reis e Magalhães (2016), compactuamos com uma formação inicial de professores em que a construção do conhecimento seja oriunda de uma estreita relação entre os saberes teóricos e práticos. Dessa forma, o docente deve estabelecer um diálogo constante, inter-relacionando estes saberes. Isso significa que, desde o contexto de sua formação, o aluno-professor precisa (ser fomentado a) vivenciar essa realidade de reflexão, pesquisa e conjugação entre teoria e prática.

Dessa forma, para que essa correlação entre saber prático e teórico ocorra de maneira efetiva, defendemos o ponto de vista de que um professor deve ter um bom conhecimento teórico, de modo que esse docente consiga usufruir com criticidade dessa teoria em sua prática metodológica. Além disso, pautando-se em sua experiência e no seu conhecimento, o professor precisa se mostrar apto para

adaptar a sua aula à realidade do alunado e ao mesmo tempo valorizar os conhecimentos prévios dos discentes.

3.1 Formação docente e as TICs

No mundo globalizado, o acesso ao conhecimento abre portas para o crescimento socioeconômico e a possibilidade de ascensão social. É através da educação que as pessoas conseguem alcançar uma boa formação e se desenvolver profissionalmente para estarem preparadas a enfrentar os desafios impostos pela sociedade.

Nessa perspectiva, a escola precisa formar cidadãos aptos para lidar com as dificuldades cotidianas e, em um contexto de constante evolução, a tecnologia ocupa um lugar de destaque. Hoje em dia, cada vez mais as tarefas rotineiras dependem dos suportes tecnológicos. Cabe à escola inserir estes recursos em sua prática pedagógica.

Desse modo, a instituição escolar contribuirá para a capacitação de um profissional com um novo perfil e que se mostre competente para utilizar as TICs. O uso da tecnologia durante a aprendizagem pode contribuir para o aprimoramento da mediação pedagógica, uma vez que se inserem novos dispositivos que facilitam e dinamizam o processo de aprendizagem. Essas ferramentas potencializam o ensino, uma vez que consistem em possibilidades inovadoras para construção do conhecimento.

Além disto, as TICs suscitam o interesse do discente, fazendo com que, em algumas atividades, ele participe ativamente do seu processo de ensino. Essa ideia está em consonância com Coscarelli e Ribeiro (2014, p. 39), que aponta que "precisamos fazer e acreditar que a escola pode ser diferente, que ela não é o lugar das informações prontas, nem das verdades absolutas. Ela é o lugar de construir, questionar, pensar, enfim, colocar em prática a ideia de 'aprender a aprender'".

A maneira conforme os professores ensinam atualmente, de acordo com Moran (2012, p. 1), não condiz com a realidade dos alunos, uma vez que

a aquisição da informação, dos dados dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de

forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los.

Assim, durante a aprendizagem, a responsabilidade não é única e exclusiva do professor. O aluno também tem que se mostrar apto para aprender, como acrescenta Moran (2012, p. 1):

Aprender depende também do aluno, de que ele esteja pronto, maduro, para incorporar a real significação que essa informação tem para ele, para incorporá-la vivencialmente, emocionalmente. Enquanto a informação não fizer parte do contexto pessoal – intelectual e emocional – não se tornará verdadeiramente significativa, não será aprendida verdadeiramente.

Podemos considerar que as TICs já eram utilizadas na década de 1960, com a televisão e o rádio, que eram usados como recursos pedagógicos. Corroborando com este posicionamento, Molin (2010, p. 33) aponta que:

a partir de 1960 e 1970 as TICs vêm exercendo poderosa influência em nossa cultura, nos levando a passar por sucessivas transformações de natureza científica, tecnológica, política, econômica e cultural. Obrigam os trabalhadores, em especial, os docentes, a se defrontarem com constantes desafios.

Entretanto, é no início do século XXI, com a difusão da internet, que o uso da tecnologia realmente se expande. Para a sociedade atual, as TICs são indispensáveis, pois estão presentes em todos os ramos de atividades, possibilitando diversos serviços, desde os mais tradicionais aos mais modernos. Vivemos em uma nova era, de acordo com Lévy (1999), denominada de “sociedade do conhecimento”, enquanto Castells (2000, p. 497-498) chama esse mesmo momento de “sociedade em rede”. Lévy (1999) compreende a sociedade do conhecimento como uma nova relação que a sociedade tem com o acesso ao saber, ou seja, consiste nos modos inovadores para se aprender, transmitir e produzir conhecimentos. Já Castells (2000, p. 498) define o conceito de rede como “um conjunto de nós interconectados”. Essas redes “têm a capacidade de expansão global sem limite, de forma aberta, dinâmica, capaz de integrar outros nós que compartilham a mesma forma de comunicação” (*idem, ibidem*).

Para Gouveia (2015, p. 21), em virtude das constantes transformações tecnológicas que vivenciamos, podemos caracterizar o atual período como “sociedade da informação”, na qual as informações circulam constantemente e de maneira cada vez mais rápida.

A Sociedade da informação está baseada nas tecnologias de informação e comunicação que envolve a aquisição, o armazenamento, o processamento e a distribuição da informação por meios eletrônicos, como o rádio, a televisão, telefone e computadores, entre outros. Estas tecnologias não

transformam a sociedade por si só, mas são utilizadas pelas pessoas em seus contextos sociais, econômicos e políticos, criando uma nova comunidade local e global: a Sociedade da Informação (*idem, ibidem*).

As sociedades contemporâneas são marcadas por inúmeras mudanças, principalmente no que diz respeito às tecnologias, o que fez com que alguns teóricos defendessem um novo paradigma de sociedade baseada essencialmente na informação. Esse fato explica a origem do termo “sociedade da informação”.

Diante desse cenário com uma grande velocidade de mutação, impulsionado pela evolução tecnológica, o ensino sofre influências e passa por transformações. Para que a escola acompanhe as evoluções vivenciadas na sociedade, ela precisa se mostrar criativa, dinâmica e democrática. Acrescenta-se o fato de que a permanente mudança no ambiente escolar proveniente da globalização demanda, conseqüentemente, um novo perfil de professor. Corroborando com esta ideia, Moran (2012, p. 6) aponta que

a tecnologia desempenha um papel fundamental no ensino, à medida que ela permite um amplo armazenamento e difusão das informações. Porém, isto não significa que devemos levar para escola indiscriminadamente tais recursos tecnológicos, uma vez que esta atitude não implicará em benefícios para o ensino. É fato que o uso das tecnologias enriquece o processo de ensino-aprendizagem desde que empregadas de modo adequado, contextualizado, fato esse confirmado, segundo Moran que afirma: Explorando bem as potencialidades do ambiente virtual nas situações de ensino aprendizagem, possibilita-se maior interação do aluno no processo.

Sendo assim, as TICs cada vez mais surpreendem as pessoas com a sua rapidez de evolução e a escola não pode descartar esse potencial como ferramenta de ensino. Concordando com o fato de que o ensino deve englobar a tecnologia no processo de aprendizagem, Weber e Behrens (2010, p. 263) evidenciam que

A tecnologia aparece cada vez mais desenvolvida em todos os setores da sociedade, e não poderia deixar de estar presente também nas salas de aula, em práticas inovadoras. Computadores, televisão, pendrives, projetores, ensino a distância e outros recursos surgem para apoiar os conteúdos e elevar o nível de possibilidades.

Contudo, pautando-nos em Moraes (2014), defendemos a ideia de que a tecnologia não deve ser encarada como a panaceia para solução dos problemas educacionais. Sendo assim, para que haja a utilização das TICs nas escolas, deve haver um professor que esteja preparado para realizar esta tarefa.

Cabe ressaltar a necessidade de alguns conhecimentos prévios que o professor precisa ter para utilizar a tecnologia em seu favor. Concordando com este posicionamento, Weber e Behrens (2010, p. 264) ressaltam que

os professores de hoje sabem que a tecnologia pode ser um instrumento colaborativo em sala de aula. Mas eles, em sua maioria, não nasceram numa época informatizada e digitalizada, em que celulares registram fotos e computadores podem ser portáteis. E estes mesmo educadores, que têm tanta dificuldade para manipular as novas tecnologias, na maior parte das vezes, não tiveram formação para isso. Muitas vezes, inclusive, em sala de aula, os alunos têm mais domínio dos meios digitais que seus mestres.

No entanto, devemos ter em mente que um aluno saber usar um aparelho ou aplicativo digital não implica em afirmar que este discente usufrua desse suporte com criticidade. Tampouco consiste em dizer que esse discípulo saiba aproveitar o potencial desses aparatos tecnológicos.

Em consonância com a ideia da preparação docente para o uso das TICs, Giraffa (2012, p. 68) ressalta que “não basta tão somente equipar as instituições de ensino com Tecnologias de Comunicação e Informação. Há necessidade de toda preparação dos profissionais que nelas atuam [...]”. Para utilizar os recursos tecnológicos em sala de aula, os docentes devem possuir alguns conhecimentos básicos desses suportes, tais como: noções técnicas do funcionamento dos equipamentos para conseguir identificar as limitações e as possibilidades oferecidas por eles; saber como programar adequadamente o uso dos recursos para que o método de trabalho ocorra normalmente, não permitindo que ele seja modificado ou ditado pelo aparato tecnológico escolhido a ser utilizado; e propiciar um ambiente de aprendizagem colaborativa, motivador, rico de informações, em que os alunos participem ativamente do processo de aprendizado, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e autônomos. Corroborando com esta perspectiva, Moran (2012, p. 146) evidencia que

a mediação pedagógica coloca em evidencia o papel de sujeito do aprendiz e o fortalece como ator de atividades que lhe permitirão aprender e conseguir atingir seus objetivos: e dá um novo colorido ao papel do professor e aos novos materiais e elementos com que ele deverá trabalhar para crescer e se desenvolver.

Dessa forma, a prática pedagógica aliada à utilização das TICs favorece a inovação e o aprimoramento de novas competências docentes. Lévy (1999, p. 178) estudando a formação inicial e as TICs, enfatiza que

usar todas as novas tecnologias na educação e na formação sem mudar em nada os mecanismos de validação das aprendizagens seria o equivalente a inchar os músculos da instituição escolar bloqueando, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de seus sentimentos e de seu cérebro.

Sendo assim, o docente, ao preparar uma aula, deve levar em conta os objetivos e conteúdos a serem trabalhados, assim como também as potencialidades

dos recursos tecnológicos para promover uma aprendizagem significativa. Dessa forma, o professor precisa se servir da tecnologia, conhecer os procedimentos para manejar a máquina, para, assim, poder problematizar os conteúdos ensinados. Caso contrário, esse educador estará apenas repetindo as práticas metodológicas já existentes no meio impresso.

Como ressaltamos anteriormente, as TICs não são tão recentes, porém, como o avanço tecnológico e as novas demandas sociais são contínuos, a escola é desafiada a acompanhar essa modernização. Nesse contexto, a prática pedagógica precisa transcender os paradigmas tradicionais, como resalta Masetto (2000, p. 142):

Para nós professores, essa mudança de atitude não é fácil. Estamos acostumados e sentimo-nos seguros com nosso papel tradicional de comunicar ou transmitir algo que conhecemos muito bem. Sair dessa posição, entrar em diálogo direto com os alunos, correr o risco de ouvir uma pergunta para a qual não tenhamos resposta, e propor aos alunos que pesquisemos juntos para buscarmos a resposta – tudo isto gera um desconforto e uma grande insegurança.

Muitos professores não conseguem incorporar a tecnologia na aprendizagem de modo significativo, em virtude de uma formação defasada. Por causa disso, esses docentes não se sentem aptos para utilizar a potencialidade desses meios, tendo conseqüentemente dificuldade de inserir esses aparatos tecnológicos em sua metodologia de trabalho.

Pautando-nos em nossa experiência acadêmica, podemos afirmar que a falta de preparo digital dos educadores ocorre pois ainda persiste na universidade uma metodologia de ensino atrelada ao meio impresso. Defendemos o ponto de vista de que quando a tecnologia é utilizada no âmbito universitário, ela apenas serve como repositório (como no caso dos professores que inserem os textos a serem lidos em ambientes virtuais) ou como fonte de materiais, por meio de pesquisas na internet.

Dessa forma, ter os recursos tecnológicos em sala de aula não é suficiente para termos um ensino de qualidade. Para tanto, o professor precisa constantemente repensar a sua prática pedagógica e apresentar uma postura metodológico-crítica para saber qual a maneira mais adequada e benéfica para explorar tais suportes em aula. Conforme Valente (2011, p. 3):

Hoje, nós vivemos num mundo dominado pela informação [...]. Portanto, ao invés de memorizar informação, os estudantes devem ser ensinados a buscar e usar a informação. Essas mudanças podem ser introduzidas com a presença do computador que deve propiciar as condições para os estudantes exercitarem a capacidade de procurar e selecionar informação, resolver problemas e aprender independentemente.

Dessa forma, devemos salientar que ter acesso à informação não corresponde a saber lidar com essa informação recebida. Com o advento da internet, temos a difusão de inúmeros conhecimentos, de modo cada vez mais rápido. Porém, nem todas as notícias que circulam no meio virtual são verídicas, uma vez que qualquer usuário pode repassar uma informação, sem que para isso seja necessário comprovar que o que divulga é verdadeiro.

Portanto, cabe aos leitores utilizadores das mídias digitais desenvolverem a criticidade de modo que se mostrem aptos para saberem julgar se o que leem tem fundamento ou não. Essa capacidade de selecionar e caracterizar o texto de leitura como confiável ou não somente será possível de ocorrer se o indivíduo tiver uma boa competência leitora e um amplo repertório cultural. Caso contrário, essa pessoa, apesar de ter contato com uma enorme informatividade, não estará apta para utilizá-la em prol da construção do seu conhecimento.

Ainda de acordo com a questão de que a tecnologia não pode ser encarada como a salvadora da pátria no que concerne aos problemas educacionais, a posição adotada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO) também enfatiza esse ponto de vista. De acordo com a UNESCO (2008), os professores necessitam estar habilitados para oferecer diferentes possibilidades de ensino por meio de suportes distintos, como podemos observar em:

Os professores na ativa precisam adquirir a competência que lhes permitirá proporcionar a seus alunos oportunidades de aprendizagem com apoio da tecnologia. Estar preparado para utilizar a tecnologia e saber como ela pode dar suporte ao aprendizado são habilidades necessárias no repertório de qualquer profissional docente. Os professores precisam estar preparados para ofertar autonomia a seus alunos com as vantagens que a tecnologia pode trazer. As escolas e as salas de aula, tanto presenciais quanto virtuais, devem ter professores equipados com recursos e habilidades em tecnologia que permitam realmente transmitir o conhecimento ao mesmo tempo que se incorporam conceitos e competências em TIC. As simulações interativas em computação, os recursos educacionais digitais e abertos e as sofisticadas ferramentas de levantamento de dados e análise são apenas alguns dos recursos que permitem aos professores oportunidades antes inimagináveis para o entendimento conceitual. As práticas educacionais tradicionais já não oferecem aos futuros professores todas as habilidades necessárias para capacitar os alunos a sobreviverem no atual mercado.

Compactuando com a questão de que as TICs podem ser utilizadas na sala de aula como um recurso pedagógico, Barreto (2014) ressalta que cabe ao professor definir qual a melhor tecnologia a ser implementada. Porém, devemos salientar que nem sempre o professor tem esta liberdade de escolha, pois muitas vezes lhe é

imposto determinado recurso ou ferramenta tecnológica que necessita obrigatoriamente ser trabalhada. Conforme podemos notar no trecho em seguida:

Apesar de existir, entre os educadores, um consenso sobre o uso adequado do computador para melhoria da Educação, também há um consenso sobre o papel do professor, que é, de fato, definir a melhor tecnologia a ser usada e como ela pode ser útil na formação do aluno, já que a tecnologia por si só não resolve os problemas educacionais (BARRETO, 2014, p. 19).

Concluimos que ter essas ferramentas digitais durante a aprendizagem não é sinônimo de um ensino de qualidade. Podemos citar como proposta relevante com o uso de ferramentas digitais no ensino, as desenvolvidas por François Mangenot e Elisabeth Louveau em seu livro *Internet et La classe de langue* (2006). Esta obra propõe uma reflexão sobre a internet e seu inesgotável caráter informativo com intuito de auxiliar o professor a encontrar uma melhor maneira em aproveitar a internet e os seus recursos durante a sua prática pedagógica. Tanto que, na segunda parte desta leitura, são apresentados inúmeros exemplos concretos a respeito de como inserir a internet durante uma aula de língua estrangeira.

No segundo capítulo do livro, é realizada uma discussão sobre as duas maneiras principais de uso da internet que correspondem à pesquisa de informações e à função de ferramenta de comunicação. Acreditamos que este livro, apesar de ter como foco principal o professor de francês, também serve como base para os docentes de outras línguas estrangeiras. Isso porque várias vezes ao longo do texto os autores evidenciam que as atividades podem ser adaptadas de acordo com a língua a ser ensinada. Ademais, tem referências de outras línguas na leitura além do francês.

Em seguida é estabelecida uma classificação rica e detalhada sobre recursos didáticos e pedagógicos. Neste caso, o termo didático é associado à reflexão sobre o ensino da língua e o conceito pedagógico corresponde a tudo que está correlacionado aos recursos, dispositivos, tarefas colocadas em prática no processo de ensino e aprendizagem.

Por conseguinte é proposta ao longo da leitura uma abordagem didática de ensino que preconiza uma metodologia que tem a finalidade de cumprir tarefas. Por causa disso, podemos afirmar que este ensino está pautado pela perspectiva acional.

Dessa forma, chegamos à conclusão que para que o aprendizado seja bem-sucedido, é necessário um professor preparado e que saiba como explorar esses

diferentes suportes. Caso contrário, ele não estará apto para usar esta tecnologia em seu benefício. Sendo assim, a formação docente deve prover condições para que o professor saiba qual é a melhor maneira para integrar o computador na sua metodologia, levando em conta tanto a necessidade do seu alunado, como também respeitando os objetivos pedagógicos.

3.2 Breve histórico das licenciaturas no contexto brasileiro

Nessa parte do estudo, dedicamo-nos a traçar um panorama histórico sobre os cursos de licenciatura no Brasil. Pautando-nos em Romanelli (1986), podemos considerar que o surgimento tardio do ensino superior no Brasil ocorreu em virtude principalmente da situação de colônia vivida no país em relação a Portugal. Naquele tempo, existiam poucas universidades em Portugal e predominava no território brasileiro uma política de que a criação de faculdades na colônia contribuiria para contestar as ações da Coroa.

O ensino superior foi criado no Brasil na época em que a Família Real residiu no país (de 1808 a 1821). No entanto, a organização desse ensino como Universidade se sucedeu em 1920, por meio do Decreto nº 14.343, de setembro de 1920. Nesse momento, era preciso que houvesse a formação de profissionais que atendessem as necessidades primordiais da Corte, tais como educação, saúde e infraestrutura.

Diante desse cenário político, os primeiros cursos específicos para a formação de professores no Brasil foram as escolas normais, sendo a primeira fundada em Niterói, em 1835. Esses cursos eram destinados a formar professores do ensino primário e tinham o currículo bastante reduzido, quase sempre limitado à educação primária.

De acordo com Saviani (2009), foi no ano de 1920, tendo o intuito de atender o maior quantitativo de pessoas que não tinham até o momento acesso à escola, que o ensino primário foi reduzido para dois anos. Esse fato teve como consequência a diminuição também do tempo de formação dos professores primários.

Os primeiros cursos de formação de professores em nível superior para atuação no ensino secundário surgiram no Brasil na década de 1930. No dia primeiro de abril de 1931, sob a gestão do ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos, foi instituído o Estatuto das Universidades Brasileiras. Conforme aponta Romanelli, (1986, p. 133), foi nessa época que se fixaram as finalidades do ensino superior, como aponta o Art.1º do Estatuto:

O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

Na perspectiva de Romanelli (1986), os propósitos preconizados pelo Estatuto eram gananciosos para a realidade educacional vigente na época. Principalmente quando o Estatuto faz alusão à investigação científica, uma vez que o teórico ressalta a imaturidade do ensino e a ausência de recursos humanos para executar tais tarefas.

Entretanto, em 4 de abril de 1939, por meio do Decreto-Lei nº 1.190, o “esquema 3+1” foi introduzido nos cursos de licenciatura e pedagogia. Conseqüentemente, pautando-nos em Saviani (2009, p. 146), podemos afirmar que essa metodologia apresentou um distanciamento entre o conhecimento específico e a didática:

[...] os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática.[...]

Os cursos de licenciatura no Brasil até os anos de 1960 estavam fundamentados pelo “esquema 3+1”, que correspondia a três anos de bacharelado com disciplinas específicas, mais um de licenciatura com disciplinas pedagógicas. Esse fato ocorria pois as licenciaturas não tinham currículos baseados em projeto político-pedagógico próprio que englobasse matérias que objetivavam a uma formação docente adequada. A principal crítica que se faz a essa época é “em relação ao caráter que tais faculdades teriam assumido, pois vincularam muito mais ao preparo de bacharéis/especialistas nas disciplinas do que ao preparo pedagógico para o exercício do magistério” (LUZ, 2010, p. 66).

Dados históricos mostram que, antes do século XIX, a instrução educacional era subordinada à Igreja. No início do século XX, em virtude de “interesses políticos”, houve uma preocupação com a formação docente dos profissionais que atuavam nos anos finais do ensino fundamental. Outro ponto relevante da época foi o crescente processo de industrialização, que fez com que surgisse a necessidade de profissionais com nível escolar. Em virtude desse fator, podemos explicar esse empenho político em formar cidadãos mais qualificados e a razão pela qual o sistema de ensino começa a ser ampliado.

Fundamentando-nos em Saviani (2009, p. 143), defendemos a ideia de que no Brasil a questão da formação dos professores foi considerada mais seriamente após a independência. Nesse momento, existe uma preocupação em articular a metodologia pedagógica com as transformações que ocorreram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos. De acordo com o teórico, temos os seguintes períodos na formação dos professores no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890): esse período se inicia com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas. Estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das escolas normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932): seu marco inicial é a reforma paulista da escola normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939): seus marcos são as reformas de Anísio Teixeira, no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais (1939-1971).
5. Substituição da escola normal pela habilitação específica de magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, escolas normais superiores e o novo perfil do curso de pedagogia (1996-2006).

Em seguida, apresentamos cada um desses períodos da formação dos professores, assim como as suas respectivas particularidades.

3.2.1 Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)

Durante o período colonial não era dada a devida relevância à formação de professores. Apenas com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, foi possível notar uma preocupação no que diz respeito à formação dos docentes. Essa lei determinava que o ensino nessas escolas deveria ser preconizado através do método mútuo, também conhecido como lancasteriano.

O método mútuo tinha a finalidade de suprir a falta de professores, uma vez que um aluno mais adiantado exercia o papel de monitor. Dessa maneira, esse discente ensinava aos demais grupos de estudantes sob a orientação e supervisão de um único professor. Além disso, a referida lei, no artigo 4º, estipulava que os docentes precisavam ser treinados nesses métodos, às próprias custas, nas capitais das antigas províncias. Notamos que esse treinamento implicava em um preparo didático, porém não fazia alusão propriamente à questão pedagógica.

Com a promulgação do Ato Adicional de 1834, a responsabilidade pela instrução primária foi concedida às províncias. Estas, por sua vez, adotaram a tendência de formação de professores que era seguida nos países europeus: a criação de escolas normais. A província do Rio de Janeiro assumiu a dianteira nesse âmbito e inaugurou, em 1835, em Niterói, a primeira escola normal do país.

Tendo como objetivo a formação de professores, as escolas normais defendiam uma formação específica. Portanto, deveriam apresentar um cuidado e uma reflexão pedagógico-didática. Porém, contrariamente a essa expectativa, nessas instituições foi priorizado o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. Dessa forma, o preparo didático-pedagógico do professor foi desconsiderado.

3.2.2 Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932)

Pautando-nos em Saviani (2009), podemos afirmar que o padrão organizacional e o funcionamento das escolas normais foram estabelecidos em 1890, baseados na reforma da instrução pública do estado de São Paulo. De acordo

com os reformadores, sem a existência de professores preparados é impossível ter um ensino eficaz. Eles acreditavam que os mestres somente serão qualificados se “sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los” (REIS FILHO, 1995, p. 44). Até o momento, a escola normal existente apresentava “insuficiência do seu programa de estudo” e, além disso, “carência de preparo prático dos seus alunos” (SÃO PAULO, 1909). Dessa forma, era preciso fazer uma reformulação em sua metodologia pedagógica.

A reforma foi caracterizada por dois diferentes setores: proposta de enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriormente preconizados e ênfase em exercícios práticos ligados ao ensino. A consequência da priorização dessa praticidade foi o surgimento da escola-modelo anexa à escola normal.

3.2.3 Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)

Embora o padrão da escola normal tenha sido fixado a partir da reforma da instrução pública, os avanços metodológicos não foram muito significativos. Dessa forma, a grande preocupação estava voltada para o domínio dos conteúdos a serem transmitidos.

Os institutos de educação foram considerados um espaço para o cultivo do conhecimento. Esses ambientes não tinham como objetivo apenas o ensino, mas também a pesquisa. Como exemplo, podemos citar o Instituto de Educação do Distrito Federal, fundado por Anísio Teixeira em 1932, além do Instituto de Educação de São Paulo, criado em 1933 por Fernando de Azevedo.

Com o advento do Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, proposto por Anísio Teixeira, notamos o aparecimento de uma preocupação pedagógica no que concerne à composição curricular. De acordo com Vidal (2001), a escola normal se transformou em escola de professores, pois no currículo já no primeiro ano incluía as seguintes matérias: i) biologia educacional; ii) sociologia educacional; iii) psicologia educacional; iv) história da educação; e v) introdução ao ensino.

A introdução ao ensino contemplava três aspectos: i) princípios e técnicas; ii) matérias de ensino envolvendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; e iii) prática de ensino, realizada mediante

observação, experimentação e participação. Com relação à estrutura, a Escola de professores contava com o apoio de: i) jardim de infância, escola primária e escola secundária; ii) instituto de pesquisas educacionais; iii) biblioteca central de educação; iv) bibliotecas escolares; v) filmoteca; vi) museus escolares; e vii) radiodifusão.

Pautando-nos em Tanuri (2000), podemos enfatizar que os institutos de educação contemplavam a consolidação de um modelo pedagógico-didático de formação docente, suprindo as deficiências pedagógicas existentes nas escolas normais. Para tanto, as disciplinas pedagógicas passavam a ter um caráter científico.

3.2.4 Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das escolas normais (1939-1971)

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e o de São Paulo tornaram-se a base dos estudos superiores de educação, sendo elevados ao nível universitário. Em 1934, o instituto paulista foi integrado à Universidade de São Paulo, e em 1935, o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal. Com a fundamentação nessas duas bases, foram organizados os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, por meio do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.

O decreto originou a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia do Brasil. Essa instituição foi considerada referência para as demais escolas de nível superior. Além disso, com base nessa lei foi composto o modelo de esquema de organização curricular conhecido como “3+1” nos cursos de licenciatura e pedagogia. Nesse caso, nos primeiros anos eram ministradas as matérias específicas e o último era destinado às disciplinas para formação didática. Os primeiros formavam docentes para ministrar as diversas matérias das escolas secundárias, enquanto no segundo preparavam professores para ensinar nas escolas normais.

A orientação para o ensino normal ocorreu por meio do Decreto nº 8.530, em 2 de janeiro de 1946. O curso normal, em simetria com os demais cursos secundários, foi organizado em dois ciclos: o primeiro era designado ciclo ginásial do

curso secundário, com duração de quatro anos, e o segundo, com duração de três, correspondia ao colegial do secundário.

Tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia enfatizaram a formação no aspecto profissional e foi concedida ao aspecto didático-pedagógico uma importância menor. O aspecto didático foi encarado como uma mera formalidade para a obtenção do registro formal de professor. Essa ideia está em consonância com Schneider (2007, p. 57) que evidencia que:

O indivíduo era definido pelo trabalho que desenvolvia cabendo ao professor cumprir os programas prescritos pelo Estado, tendo em vista alcançar os resultados previstos. Predominava o controle no processo e a busca pela atuação eficiente do trabalhador.

Nessa época (primeiros anos do século XX), era priorizada uma formação profissional. Em outras palavras, a prioridade da educação era preparar os alunos para o mercado de trabalho.

Entre os cursos universitários que formavam profissionais para atuar nas escolas estava o curso de Letras, ao qual vamos dedicar mais atenção devido ao tema da presente tese. De acordo com Luz (2010, p. 91), a partir de 1957 os núcleos universitários difundiram-se pelo Brasil e os cursos de Letras adotaram uma “rigidez curricular na qual os alunos eram submetidos ao estudo simultâneo de várias línguas e respectivas literaturas, em um prazo de apenas quatro anos”. Assim, quando os licenciandos concluíam o curso, ao se depararem com uma classe de alunos, se davam conta da deficiência em sua formação e da grande distância entre o que é preconizado na teoria e o que ocorre realmente na prática.

Com o Parecer nº 283/1962 do Conselho Federal de Educação (CFE), de autoria de Valnir Chagas, aprovado em outubro de 1962, começa a se consolidar o currículo do curso de Letras. Nele, temos a primeira proposta para o currículo mínimo de letras e demais licenciaturas, que “previa apenas uma língua estrangeira na modalidade de licenciatura dupla, pois o formato de licenciatura única só era permitido para a língua portuguesa” (PAIVA, 2005, p. 345). Como podemos notar no Parecer (*idem, ibidem*):

Art.1º. - O currículo mínimo dos cursos que habilitam à licenciatura em Letras compreende 8 (oito) matérias escolhidas na forma abaixo indicada, além das matérias pedagógicas fixadas em Resolução Especial:

1. Língua Portuguesa
2. Literatura Portuguesa
3. Literatura Brasileira
4. Língua Latina
5. Linguística

6 a 8. Três matérias escolhidas dentre as seguintes

- a) Cultura Brasileira
- b) Teoria da Literatura
- c) Uma língua estrangeira moderna
- d) Literatura correspondente à língua escolhida na forma da letra anterior
- e) Literatura Latina
- f) Filologia Românica
- g) Língua Grega
- h) Literatura Grega.

No caso da formação docente, não estavam contempladas disciplinas didático-pedagógicas, como ressalta Luz (2010, p.92-93):

a fixação do currículo mínimo garantiu uma unificação harmoniosa do ensino de Letras, o que promovia uma formação mais específica, por isso menos enciclopédica aos seus egressos. No entanto, ainda não se havia garantido o mínimo em relação à formação docente, afinal, mesmo que a formação para o magistério fosse um dos objetivos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, a ênfase era dada na formação dos conteúdos específicos. A preocupação com conteúdo pedagógico na formação de professores só foi contemplada em 1969.

Sendo assim, mesmo após as mudanças ocorridas com a implementação de um currículo próprio, a formação de professores continuava defasada no que diz respeito aos conteúdos pedagógicos. Somente sete anos depois de o currículo mínimo ser introduzido no curso de Letras é que a formação pedagógica foi priorizada, a partir da Resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969. A obrigatoriedade da prática de ensino foi contemplada nessa resolução que determinava também a formação pedagógica em 1/8 das horas obrigatórias de trabalho de cada licenciatura (PAIVA, 2005).

3.2.5 Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996)

O advento do golpe militar em 1964 fez com que ocorressem mudanças no campo educacional. Através da Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971) foram modificados os ensinos primário e médio, que passaram a ser denominados primeiro e segundo graus.

Com essa nova reestruturação, as escolas normais desapareceram, sendo substituída pela habilitação específica de 2º grau, com o intuito de preparar o profissional para o magistério de 1º grau. Por meio do Parecer nº 349/1972,

aprovado em 6 de abril de 1972, a organização do magistério consistiu em duas modalidades: a primeira, com duração de três anos, composta por 2.200 horas, possibilitava lecionar até a 4ª série; a segunda, com quatro anos de duração e 2.900 horas, habilitava para ensinar até a 6ª série do 1º grau.

Desse modo, o antigo curso normal cedeu o seu lugar para uma habilitação de 2º grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi limitada a uma habilitação difusa, sendo apenas mais uma dentre tantas outras, mostrando um quadro de precarização do ensino bastante preocupante (SAVIANI, 2009).

No que diz respeito às quatro últimas séries do ensino do 1º grau e do 2º grau, a Lei nº 5.692/1971 foi a responsável pela previsão da formação de professores em nível superior, em cursos de licenciaturas curtas com a duração de três anos, ou de licenciatura plena, com quatro anos de duração. Cabia ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de magistério, a tarefa de formar os especialistas em Educação, como no caso dos diretores de escola, supervisores e inspetores de ensino.

Baseando-nos em Silva (2003, p. 68 e 79), a partir de 1980, podemos afirmar que houve um amplo movimento para a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura, que adotou como princípio a “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação”. Nessa perspectiva, grande parte das instituições atribuiu aos cursos de pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino de 1º grau (ensino fundamental).

Corroborando com a questão, a partir dos anos 1980, a educação começa a ser repensada e tem um direcionamento diferente. Schneider (2007, p. 58) ressalta uma nova concepção de trabalhador, que passa ser visto como “membro de uma equipe, alguém com capacidade para enfrentar problemas e desafios, e o professor como aquele que não apenas cumpre às determinações oficiais, mas como alguém capaz de refletir sobre a própria prática e modificá-la”. Nessa perspectiva, o intuito era formar um cidadão preparado para as demandas sociais.

3.2.6 Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006)

Na data de 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9394/1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi promulgada. Trata-se da mais importante lei que aborda o tema da educação no Brasil. Martins (2002) a intitulou como a “lei magna da educação”, composta por 92 artigos, com temas distintos que envolvem desde a educação infantil até o ensino superior.

Pautando-nos em Mello (2000), podemos considerar que a LDB marcou a primeira geração de reformas educacionais do país. Nesse momento, passos importantes foram dados, almejando a universalização ao acesso do ensino fundamental obrigatório e a melhoria da qualidade da educação básica.

Depois da LDB, os órgãos educacionais introduziram um novo paradigma curricular (MELLO, 2000). No que diz respeito ao Conselho Nacional de Educação, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Básica, que “focalizam as competências que se quer construir nos alunos, mas deixam ampla margem de liberdade para que os sistemas de ensino e as escolas definam conteúdos ou disciplinas específicas” (MELLO, 2000, p. 99). Com relação ao executivo, o então Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Dessa forma, as escolas organizavam e adotavam a sua estrutura curricular com base na LDB. Apesar de os Parâmetros Curriculares e os DCNs serem documentos oficiais, não possuíam caráter obrigatório. Sendo assim, as instituições escolares podiam fazer na organização do seu currículo as mudanças que consideravam relevantes (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

O Parecer CNE/CP nº 492/2001 propõe as DCNs dos cursos de letras e de outras nove licenciaturas. As diretrizes levam em conta as transformações ocorridas na sociedade, assim como no mercado de trabalho, e defendem que os cursos de letras precisam ter estruturas flexíveis para que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;

- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio (BRASIL, 2001, p. 29).

Dessa forma, as DCNs dos cursos de letras incidem sobre cinco tópicos: perfil dos formandos; competências e habilidades; conteúdos curriculares; estruturação do curso; e avaliação. Com relação ao perfil dos formandos em letras, o documento evidencia que a meta é a formação de profissionais aptos a lidar com as linguagens, de modo crítico, tendo a consciência das variedades linguísticas e culturais (BRASIL, 2001).

Ainda de acordo com as DCNs do curso de Letras, esse documento aponta para a formação de um profissional capacitado para solucionar problemas. Ademais, esse formando deve estar preparado para tomar decisões, interagir e trabalhar em equipe. Além dessas características, ele precisa estar comprometido com a ética, assim como também com a responsabilidade social e educacional que envolve a profissão.

No que concerne aos conteúdos curriculares, as diretrizes levam em conta os variados profissionais que o curso de Letras tem a possibilidade de formar (professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outros). Em virtude disso, os conteúdos básicos precisam estar associados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, baseado na concepção de língua e da literatura como prática social. Acrescenta-se o fato de que o documento cita a relevância dos conteúdos destinados à formação profissional:

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos lingüísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos seqüenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes (BRASIL, 2001, p. 31)

Notamos que no documento existe uma preocupação com relação a uma estruturação de curso que considere as disciplinas básicas, ao mesmo tempo que as atividades acadêmicas devem fazer parte do programa curricular. Todos esses projetos acadêmicos necessitam estar vinculados às DCNs para formação inicial de

professores da educação básica em cursos de nível superior. Por conseguinte, a avaliação precisa ser considerada em constante aperfeiçoamento acadêmico.

Outro documento que fundamentou as DCNs para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, foi a Resolução CNE/CP nº 1/2002, cujo artigo 2º priorizava a reorganização curricular do curso de formação de professores. Esse documento preconizava o ensino voltado para aprendizagem do aluno, assim como incentivava o aprimoramento das práticas investigativas e fomentava o trabalho em equipe.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, a partir do art. 5º, diz que a formação dos professores precisa estar correlacionada às habilidades que se almeja desenvolver nos alunos ao longo da aprendizagem. Dessa forma, os professores devem ser formados para atender a demanda nas escolas de educação básica, tanto em termos de conteúdos, quanto em termos de desenvolvimento de práticas didáticas.

O art. 12 aponta que a carga horária destinada para os cursos de formação docente será deliberada por parecer e resolução específicos. A resolução que tratou desse assunto foi a CNE/CP nº 2/2002, que estipulou a duração e carga horária de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. De acordo com essa resolução, em seu Art. 1º:

A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I -400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II -400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III -1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV -200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002c, p. 1)

Além disso, a resolução ainda define que a carga horária precisa ser cumprida em no mínimo três anos ao longo dos 200 dias letivos de aula. O calendário com a quantidade de aulas anuais é estipulado pelo Art. 47 da LDB.

A prática como componente curricular, evidenciada no inciso I, é defendida no Parecer CNE/CP nº 28/2001 como uma “prática que produz algo no âmbito do ensino [...] ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se

estender ao longo de todo o seu processo” (BRASIL, 2002b, p. 9). Dessa forma, a prática como componente curricular faz parte da formação da identidade do professor.

Apesar de haver vários documentos dedicados a capacitar o professor ao seu campo de trabalho, Schneider (2007, p. 59) ressalta que “a necessidade urgente de habilitar os docentes dentro de uma nova perspectiva profissionalizante favorece improvisações e aligeiramentos na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos cursos, os quais podem levar a um nivelamento por baixo”. Podemos evidenciar esse fato nas propostas de DCNs que possibilitam “flexibilidade”, dando abertura para diferentes desenhos de projetos pedagógicos.

Essa ideia de maleabilidade pedagógica está presente nas DNCNs (Resolução CNE/CP nº 009/2001), que destaca que: “Estas Diretrizes apresentam a flexibilidade necessária para que cada Instituição formadora construa projetos inovadores e próprios (...) seja nas dimensões teóricas e práticas (...) bem como dos diferentes âmbitos do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional” (BRASIL, 2002a, p. 58).

Sendo assim, consideramos importante a flexibilidade proposta pelos documentos oficiais no que concerne à elaboração de projetos pedagógicos para cada instituição formadora de professores. Esse posicionamento contribui para que os cursos solucionem seus próprios problemas sem que para isso tenham que seguir fórmulas fixas, muitas vezes pouco eficientes. No entanto, reconhecemos que essa liberdade pode ser perigosa em virtude dos interesses institucionais vigentes. Corroborando com essa questão do perigo existente dessa falta de rigidez pedagógica, Schneider (2007, p. 59) aponta que:

o descuido com os aparatos teórico-práticos traz incertezas acerca das consequências na qualificação dos docentes para as próximas décadas e convida educadores a discutir as contradições que cercam o discurso da profissionalidade do educador no contexto das reformas curriculares contemporâneas.

Além de problematizar que essa flexibilidade pedagógica incide negativamente sobre a formação dos professores, a autora ainda questiona: “Até que ponto os currículos organizados por desenhos ou outros tempos e espaços podem ser considerados inovadores e flexíveis?” (SCHNEIDER, 2007, p. 98). A teórica evidencia que várias propostas curriculares não têm como resultado alterações no modo como os professores lidam com o conhecimento, uma vez que

“muda-se a nomenclatura, mas a concepção continua a mesma” (*idem, ibidem*). Ademais, algumas vezes, a “flexibilização curricular tem sido tomada como sinônimo de ampliação das oportunidades de inserção no chamado ‘mercado educacional’” (*op. cit.*, p. 101) o que acaba conseqüentemente fazendo com que a flexibilidade curricular seja um aspecto negativo.

Sendo assim, a teórica compreende o termo “mercado educacional” como o processo de formação docente que visa formar o professor para atender as demandas do mercado de trabalho. Dessa forma, a profissionalidade do professor está atrelada à lógica produtiva, ao mesmo tempo que essa formação está subordinada ao trabalho educativo para corresponder às expectativas do mercado capitalista.

Com relação à flexibilização curricular, pautando-nos em nossa experiência, podemos ressaltar que esta flexibilização, muitas vezes, é vista como uma simples questão organizacional e administrativa. Nesse contexto, essa flexibilização envolve tanto o currículo como as normas acadêmicas que estão presentes no cotidiano dos alunos. Neste âmbito, na maioria das vezes é dada muita atenção para a parte organizacional e administrativa, e os conteúdos são negligenciados. Dessa forma, concordamos com Lopes (2008, p. 13) que aponta que “é importante ressaltar que flexibilizar/adaptar o currículo não significa simplificá-lo ou reduzi-lo, mas torná-lo acessível, o que é muito diferente de empobrecê-lo”.

Concluimos que a flexibilização deve ser encarada como um fato benéfico para o ensino, em que o professor irá, através de estudos e pesquisas, flexibilizar o conteúdo de acordo com a realidade escolar. Entretanto, para que essa flexibilização seja significativa dependerá da formação do professor, que deve estar o mais preparado possível para adaptar a sua prática pedagógica ao seu alunado de maneira satisfatória.

3.3 Prática de ensino

Para compreendermos a complexidade que envolve o desenvolvimento da formação dos professores, cabe entendermos de que maneira foi introduzida a

disciplina prática de ensino no currículo das licenciaturas. Para tanto, traçamos o panorama histórico dessa disciplina ao longo dos anos.

Baseando-nos em Mendes e Munford (2005), podemos considerar que a prática de ensino deve ser vista como um espaço de pesquisa que tem o intuito de integrar a prática com os conteúdos teóricos através de reflexão, debate e reelaboração. Além disso, muitas vezes, é na prática de ensino que ocorre o primeiro contato real do licenciando com a escola como espaço de produção e apropriação do conhecimento. Dessa forma, o licenciando tem uma melhor visão do trabalho do professor, assim como das dificuldades e dos dilemas cotidianos para quem vivencia essa profissão.

Fracalanza (1982), através da sua dissertação intitulada *A Prática de Ensino nos Cursos Superiores de Licenciatura no Brasil*, apresentou a história da prática de ensino no Brasil discutindo alguns fatos, tais como: época em que a disciplina foi incluída nos cursos de formação de professores; as razões por ter ocorrido a sua inclusão no currículo; como ela foi preconizada em um primeiro momento; quais foram as modificações pelas quais essa disciplina passou; as causas que influenciaram essas mudanças; e o estágio que esta disciplina se encontra atualmente (até o ano de 1982, momento em que foi publicado esse trabalho).

De acordo com a teórica, o nascimento da disciplina prática de ensino está correlacionado à criação dos cursos superiores de licenciatura, uma vez que, antes disso, as disciplinas pedagógicas não eram previstas nos currículos. A primeira vez que a disciplina foi considerada obrigatória se deu no Parecer CFE nº 292, de 14 de novembro de 1962. Nesse documento, pela primeira vez, a prática de ensino é designada sob a forma de estágio supervisionado, como componente mínimo curricular obrigatório a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores da época. Antes da promulgação desse parecer, a prática não era obrigatória e, quando realizada, acontecia nos estabelecimentos modelos (Colégio de Aplicação).

A lógica da organização e funcionamento das licenciaturas consistia em priorizar os conteúdos específicos em detrimento dos pedagógicos, cujo componente prático aparecia apenas como um apêndice dos conteúdos pedagógicos (FRACALANZA, 1982). Dessa forma, o Parecer CFE nº 292/1962 estabelecia que a carga horária das matérias pedagógicas deveria ser 1/8 da duração dos cursos e determinava que o estágio devesse ocorrer nas escolas da rede de ensino. Nesse espaço, o futuro professor seria assistido e orientado por

educadores que teriam a função de apontar os erros e os acertos cometidos pelo licenciando. Sendo que, ao realizar o estágio em escolas da rede de ensino, os futuros docentes têm a oportunidade de desfrutar da possibilidade de colocar em prática o que aprenderam ao longo do curso no contexto de uma escola real.

Conforme ressaltamos anteriormente, após o golpe militar de 1964, a educação brasileira passa a preconizar um modelo tecnicista. Dentro dessa nova proposta educacional foi aprovado o Parecer CFE nº 349/1972, que engloba o “exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau”. Com relação à didática e a prática de ensino nesse documento:

A Didática fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o triplice aspecto de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido da Metodologia (BRASIL, 1972).

Notamos que a prática de ensino deve ser uma preocupação da didática e precisa ser concretizada sob a forma de estágio supervisionado dentro das próprias escolas da comunidade. Com relação ao documento, Pimenta (2001, p. 48) aponta que esse parecer defende uma imitação de modelos encarando a realidade como verdadeira e positiva. De acordo com essa perspectiva, a prática é vista como uma atividade reprodutora daquilo que é caracterizado como positivo. Ademais, nesse âmbito, o estágio é considerado como prático, enquanto a didática como teórica, estabelecendo conseqüentemente uma “dissociação” entre a teoria e a prática, mesmo em defesa do contrário. Nesse caso, a formação do professor corresponde a apenas as disciplinas pedagógicas, uma vez que no parecer se assevera que essas matérias são as responsáveis por responder as questões que surgirão na prática de ensino.

Nos anos 1980, os docentes reivindicaram a escola como um espaço para reflexão das práticas sociais. Conforme descreve Pimenta (2001, p. 79):

[...] os movimentos nos anos 80 não se reduzem à mera retomada do antigo curso, pois o contexto social mudou. A ampliação das ofertas de acesso trouxe para dentro da escola população menos favorecida economicamente e historicamente excluída. Isso colocou uma necessidade nova para a escola: formar professores capazes de assegurar, de fato o direito dessa população de ter acesso a uma escola pública de boa qualidade, portanto, professores capazes de trabalharem a contra direção da escola que satisfaz o capitalismo.

Dessa maneira, ainda de acordo com Pimenta (2001), era necessária a construção de outro curso normal. Era preciso não apenas revitalizar, mas também repensar novos conteúdos e novas formas de organização, tanto escolar como curricular, tendo em vista formar um docente comprometido com a transformação social. No entanto, a formação do professor fica restrita às matérias consideradas “pedagógicas” e à prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado, já que não faz alusão às outras disciplinas que constituem os currículos em formação. Em virtude disso, a dicotomia existente entre formação específica e pedagógica prevalece.

A LDB apresentou inovações e foi responsável por mudanças estruturais relevantes. Pela primeira vez na história, uma lei deixa a União com um papel de simples coordenador, abrindo possibilidade para a iniciativa autônoma dos estados, municípios e escolas. Nela, a educação é designada como dever da família e do Estado, e foram introduzidas a autonomia e a flexibilização dos sistemas de ensino. Nesse contexto, a educação especial está mais em evidência e teve também uma abertura de espaço para a educação a distância. Além disso, a LDB se caracterizou com um instrumento importante para a concretização dos direitos educacionais.

Ainda de acordo a LDB, em relação à formação docente, privilegiou-se um currículo que integrasse a formação teórica e a prática. Nesse documento, foram determinadas 300 horas destinadas para a prática de ensino. Fundamentada pelos pressupostos da LDB vigente (Lei nº 9.394/1996), a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, de 19 de fevereiro de 2002, apresenta a seguinte organização da distribuição das 2.800 horas, como carga horária mínima para concluir a licenciatura:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas (BRASIL, 2002c).

Podemos notar que, nesse documento, a ideia de prática como componente curricular não é enfatizada. Dessa forma, entendemos que a prática deve ser

trabalhada ao longo de todo curso de formação de professores e não somente no último período durante o estágio supervisionado. Caso contrário, teríamos um curso que estimula uma fragmentação na formação do professor. Nesse caso, uma parte do curso seria dedicada ao componente teórico, outra parte ao componente prático, e ainda outra ao estágio supervisionado.

Esse modelo de organização pode transmitir uma imagem, a princípio, de uma valorização da prática como componente curricular, como elemento que até o presente momento não era considerado nas diretrizes curriculares das licenciaturas. Porém, se levarmos em conta o modo como esta prática está estruturada, não teremos uma associação da teoria com a prática pedagógica. A tendência é de que a teoria e prática sejam trabalhadas isoladamente, sem que ocorra interação entre elas. Como consequência, temos a ideia de justaposição de conteúdos de formação específica e conteúdos de formação pedagógicos, peculiar do modelo de formação conhecido como “3+1” (RIBEIRO, 1999). Além disso, a proposta da prática como componente curricular pode incentivar a ideia de “prática pela prática” e colaborar para se ter uma ênfase no “praticismo”, esvaziado teoricamente.

Notamos na Resolução nº 2/2002 – em seu parágrafo único, ao apontar para a redução da carga horária de estágio, no caso de estudantes em atividade regular – que é preciso dar a devida importância para um entendimento mais aprofundado sobre o papel do estágio. No caso de o estágio ter como principais características as funções tradicionais de tarefas, como observação, participação e regência, essa redução da carga horária não impactará sobre a maneira de se compreender a docência. Entretanto, no caso de o estágio e os outros componentes do curso apresentarem o intuito de que o licenciando desenvolva os conhecimentos teóricos imprescindíveis para a organização do ensino, a diminuição da carga horária afetará e suscitará problemas na formação do futuro professor. Esse fato acabará refletindo no desenvolvimento da atividade docente.

Tendo como objetivo superar esses modelos desarticulados na formação docente, o Parecer CNE/CP nº 9/2001 defende uma proposta de diretrizes para a formação de professores da educação básica, em cursos de nível superior, para licenciaturas de graduação plena. Nesse contexto, a prática deve ser realizada ao longo do curso de formação, a partir do primeiro ano, como uma ação integrada e não somente no estágio supervisionado. Acreditamos que essa decisão ocorreu

devido às críticas existentes em virtude de a prática apenas acontecer em um momento pontual no final do curso.

Ainda de acordo com esse parecer, temos uma nova conceitualização de prática, que consiste em considerá-la como uma dimensão de conhecimento que está presente nos vários momentos do processo de formação. Sendo assim, esse documento coloca em evidência a organização dos tempos de estágios, que são considerados de um modo geral como curtos e pontuais. É muito diferente observar um dia de aula em uma determinada classe, uma vez por semana, do que, por exemplo, poder acompanhar a rotina metodológica durante um longo período. O acompanhamento contínuo possibilita conhecer o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da escola, dentre outros aspectos que não são possíveis de serem notados em um estágio pontual. “A ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o único espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria” (BRASIL, 2002a, p. 23).

O Parecer CNE/CP nº 9/2001 prevê que a prática seja desenvolvida em situações contextualizadas, tendo como foco os procedimentos de observação e reflexão. Os registros dessas observações são realizados através da língua escrita. Desse modo, a prática é vista como componente curricular e apresenta uma dimensão investigativa que possibilita a construção do conhecimento. Para que a prática assuma essa perspectiva investigativa, é necessária uma maior convivência no interior dos ambientes educacionais, tornando possível aos alunos vivenciarem situações reais de aprendizagem.

O Parecer CNE/CP nº 28/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001, deu nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001. Nesse documento, foram explicadas as conceituações sobre prática e sua relação com a teoria, conforme podemos notar no trecho em seguida:

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (BRASIL, 2002b).

Nesse parecer, a prática é apresentada como componente curricular, evidenciando que precisa ocorrer uma relação constante entre teoria e prática. Essa associação contínua entre prática e teoria faz com que o futuro professor busque

significados para desenvolver melhor o seu trabalho, assim como propicia capacitar esse docente para resolver situações vivenciadas no ambiente escolar:

Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar (BRASIL, 2002b).

Dessa forma, o documento propõe diferenciar a prática, como componente curricular, da prática de ensino. O parecer leva em conta que a prática seria mais abrangente e não contempla apenas os dispositivos legais, mas sim vai além deles.

Sendo assim, a ideia de prática como componente curricular contempla a noção de que a prática ou a preparação para docência não deve ocorrer somente no final do curso, nos estágios supervisionados. Além disso, ela deve estar presente tanto nas disciplinas pedagógicas como nas matérias sobre conteúdos.

Dessa forma, parte-se do princípio de que a prática precisa ser inserida ao longo de toda a formação. Esse tipo de posicionamento contribui para superar a visão de que o estágio é reservado para a parte prática, enquanto a sala de aula é destinada à teoria. De acordo com esta perspectiva, o Parecer CNE/CP nº 28/2001 preconiza que a prática não pode ser reduzida ao espaço isolado dos estágios, sendo dissociada do restante do curso, pois não se pode deixar somente o futuro docente realizar questionamentos sozinhos, sem proporcionar reflexões coletivas e sistemáticas durante todo o processo de formação.

No que concerne à dimensão da prática no contexto da organização curricular dos cursos de licenciatura, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as DCNs para a formação de professores da educação básica, em nível superior, em seu artigo 13, parágrafo 1º, prevê que:

A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema. (BRASIL, 2002).

O Art. 3º dessa resolução apresenta que a formação dos professores deve ter como objetivo capacitar os docentes a lecionarem nas diferentes etapas e modalidades de educação básica. Para tanto, esse documento precisa levar em conta os seguintes critérios: “I – competências como concepção nuclear na organização do curso; II – a coerência entre a formação oferecida e a prática

esperada do futuro professor; e III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem”.

No seu artigo 5º, parágrafo único, defende-se que “a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que orienta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, 2002). Dessa forma, esses documentos legais colocam em evidência a relevância atribuída à reflexão no processo de formação do docente.

Sendo assim, a concepção de formação de professores que aparece nessas diretrizes aponta para a prática como não restrita ao estágio, mas presente desde o início do curso. Nesse contexto, o estágio supervisionado é visto como um espaço interdisciplinar como o intuito de fornecer um melhor conhecimento da realidade profissional. Além disso, é um momento que oferece a possibilidade ao licenciando do exercício da atividade docente sob a orientação de professores mais experientes.

Tendo em vista regulamentar a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, é aprovada, em 19 de fevereiro de 2002, a Resolução CNE/CP nº 2, fundamentada no Art. 12 da Resolução CNE/CP nº 1/2002 e no Parecer CNE/CP nº 28/2001. Nesse documento, foi estipulada a quantidade de 400 horas para prática como componente curricular, a serem realizadas ao longo do curso. Em relação ao estágio curricular supervisionado, foi determinado que fossem cumpridas 400 horas a partir do início da segunda metade do curso.

Pimenta e Lima (2012, p. 87) criticam a distribuição da carga horária proposta pela Resolução CNE/CP nº 02/2002, caracterizando-a como um “equivoco e retrocesso”. Para as autoras, essa organização contempla uma proposta curricular fragmentada que contribui para separação entre teoria e prática, uma vez que as horas aula de prática, de estágio, de conteúdo científico-cultural e outras atividades acadêmico-culturais ocorrem separadamente.

Apesar dos ganhos conquistados pelos cursos de licenciatura ao longo dos anos, ainda existem restrições. Podemos citar, por exemplo, o caso da Resolução CNE/CP nº 9/2007, que defende mudanças nas horas destinadas ao estágio. Esse documento, composto de apenas dois artigos, propõe uma reorganização para a carga horária mínima dos cursos de licenciatura para formação de professores em nível superior, dos anos finais do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional. O Art. 1º desse documento preconiza “2.800 horas de efetivo

trabalho acadêmico, compreendendo, pelo menos, 300 horas de estágio supervisionado e pelo menos 2.500 horas dedicadas às demais atividades formativas”.

Partimos do pressuposto de que a revogação de uma resolução aconteceu, pois a sua implantação não correspondeu às expectativas desejadas para efetivação de um bom curso de formação docente. Em outras palavras, compreende-se que a revogação integral da Resolução CNE/CP nº 2/2002 pela Resolução CNE/CP nº 9/2007 pode ter consequências para a qualidade dos cursos de licenciatura. A carga horária de prática como componente curricular, que era no mínimo 400 horas na resolução vigente, foi reduzida, o que prejudicou a qualidade da formação dos professores que irão lecionar na educação básica.

Em suma, podemos constatar, no que diz respeito à formação dos professores, que a relação entre prática e prática de ensino se apresenta de maneira dúbia nos documentos legais. Acrescenta-se que essa correlação sofre alterações de acordo com o paradigma educacional de cada época.

Nas primeiras escolas normais, o estágio acontecia juntamente com as poucas disciplinas pedagógicas e não era obrigatório. Em seguida, ele passou a ser um componente curricular mínimo e depois foi considerado uma disciplina, denominada prática de ensino, sob a forma de estágio supervisionado. No entanto, partimos do princípio de que associar a prática ao estágio pode ser problemático. Concordamos com Silva (2009) que deve haver uma distinção necessária entre estágio e prática de ensino. No caso do estágio, este consiste em um campo mais amplo do que a prática de ensino que se restringe ao espaço da sala de aula. O campo de estágio, por ser mais amplo abrange outros espaços, como por exemplo, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, orientação e supervisão escolar, administração, dentre outros.

No entanto, a prática de ensino, mesmo em uma dimensão mais restrita, necessita ser repensada em uma mesma direção para que dialogue com o campo de estágio. Desse modo, as discussões que acontecem nos espaços escolares serão enriquecidas com experiências de diversos espaços integrados. Contudo, muitas vezes esta diversificação não se concretiza e fica somente limitada ao ambiente da sala de aula.

Notamos que, algumas vezes, a prática de ensino se identifica com o estágio, em outros momentos são considerados como componentes distintos. Em certas

circunstâncias, o estágio é concretizado como o tempo destinado para aplicação dos conhecimentos adquiridos, em outras, o estágio é preconizado como imitação de modelos, ou ainda é visto como a metodologia prática do curso. Portanto, podemos considerar que ora os documentos legais evidenciam a dicotomia entre teoria e prática, ora revelam tentativas de uma conceitualização mais ampla.

Conforme mencionamos anteriormente, os últimos anos desde o início do século XXI foram caracterizados por inúmeras modificações legais e curriculares no âmbito educacional, como leis, pareceres e diretrizes curriculares nacionais. No que diz respeito à prática e ao estágio, notamos que a legislação nas últimas décadas buscou abranger as discussões sobre a formação do professor realizadas pelos estudiosos dessa área de conhecimento. Além disso, foi possível observar que esses documentos legais tiveram o intuito de superar questões históricas, como por exemplo, a concepção restrita de prática, limitada a um momento determinado do curso e de responsabilidade de um único professor, o supervisor do estágio. Em consonância com esta ideia podemos citar a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro 2019. Este documento define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). De acordo com o artigo 7 inciso II, a formação de professores deve ser contínua e acontecer desde o início do curso:

reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado.

Corroboramos com o posicionamento proposto no documento e partimos do pressuposto de que o aperfeiçoamento e aprendizado docente são constantes. Portanto, não deve apenas ocorrer no final do curso durante o estágio supervisionado, mas sim necessita ser iniciado no começo da formação e ser frequentemente aprimorado. Ainda de acordo com a Resolução no art 11 inciso III b:

800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:
a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora;
e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Dessa forma, reconhecemos que houve avanços, uma vez que todas as disciplinas presentes no currículo contemplam uma dimensão prática que precisa ser trabalhada. Porém, muitas vezes, as dificuldades impostas impedem que seja realizado o que havia sido proposto. Esse fato ocorre em virtude de naturezas diversas, podendo até mesmo ser institucionais, como no caso da instituição formadora, como da escola-campo. Ou ainda essa dificuldade para o cumprimento do que foi proposto pode estar correlacionada aos formadores, relacionada aos alunos, associada às modalidades dos cursos (a distância, presenciais, semipresenciais e outros).

Concluimos considerando que a formação docente necessita ser pensada não somente a partir, mas além das diretrizes legais. Adotamos esse ponto de vista pois, apesar de esses documentos considerarem elementos norteadores dos projetos pedagógicos, eles não conseguem levar em conta a dinâmica da realidade, tampouco abrangem a complexidade existente entre teoria e prática. Em relação à prática, prática de ensino e estágio, transformações estruturais na formação inicial dos professores são imprescindíveis, para que o licenciando seja capacitado na universidade e na escola para trabalhar realidade escolar.

3.3.1 Algumas reflexões sobre o ensino de francês no Brasil

No período colonial, por volta de 1549, com a chegada dos padres jesuítas ao Brasil, os primeiros professores brasileiros recebiam uma formação baseada nos clássicos antigos. Além disso, esses ensinamentos eram voltados para os padrões da sociedade europeia cristã. Como constata Oliveira (2002, p. 9): “As línguas estrangeiras não eram ensinadas nesse período, porque seu ensino representava uma ameaça ao domínio português e à religião católica”. De acordo com essa perspectiva, a política vigente da época considerava o aprendizado de língua estrangeira como uma ameaça ao Estado colonial português e a França era vista como uma nação ameaçadora desses ideais.

Em 1759, a presença dos jesuítas no Brasil sofreu um duro golpe, pois o Marquês de Pombal expulsou a Companhia de Jesus do Brasil. A partir desse

momento histórico, o Estado passou a entender a educação jesuítica como a serviço da ordem religiosa e não dos interesses do Estado.

Sendo assim, o governo português acabou com a estrutura administrativa fundamentada nos princípios jesuíticos, colocando no seu lugar as Aulas Régias e a criação da escola pública. Marquês de Pombal, em 1788-1789, promoveu uma reforma educacional e, nesse momento, são autorizadas as “aulas públicas de francês” na cidade do Rio de Janeiro, durante o período de um ano. (OLIVEIRA, 1999, p. 23)

No que diz respeito à formação dos professores que lecionavam essas Aulas Régias, não era obrigatório que tivessem diploma ou qualquer certificação que o habilitassem para o cargo pretendido. Cabia ao docente a responsabilidade de instalação da escola em sua própria residência e a aquisição do material a ser utilizado, bem como as outras demais despesas. Nesse contexto, a avaliação docente estava associada apenas a sua conduta pessoal, que seria averiguada pelo pároco, pelo chefe de polícia e pelos pais dos alunos (CARDOSO, 2008).

Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, o ensino de francês passou a ser oficializado através do texto da lei de 22 de junho de 1809. O modo como o ensino foi preconizado na Corte brasileira correspondeu a um reflexo da influência que a política francesa tinha sobre os demais Estados, impondo as maneiras de pensar. Existia, então, uma submissão ao poder intelectual dos franceses por parte da Corte brasileira e a língua francesa começa a ser adotada pela elite da Colônia. Acrescenta-se o fato de que o conhecimento de francês era sinônimo de uma formação erudita.

Entre os anos 1841 e 1881, durante o período imperial, inúmeras reformas educacionais ocorreram, e o ensino de francês e de línguas modernas (inglês, alemão e italiano) ocupou uma posição de relevância no processo de formação erudita de uma parcela do povo brasileiro. Durante o período republicano (de 1890 a 1925), as reformas educacionais continuam a influenciar o sistema educacional brasileiro. Nesse contexto, as línguas estrangeiras perdem espaço: algumas vezes foram excluídas do currículo, e, em outros momentos, tiveram uma redução da quantidade de estudos destinados ao seu aprimoramento.

Essas reformas na instrução pública brasileira não consideravam as particularidades do país, não levando em conta as suas diferenças regionais.

Consequentemente, havia poucas pessoas que exerciam a docência e, nessa profissão, era evidente a baixa qualificação dos profissionais.

A partir da Reforma Educacional de 1931 do ministro Francisco Campos, novos princípios norteadores foram tomados no que tange ao ensino das línguas estrangeiras modernas, como por exemplo, a adoção de um novo método. No entanto, essa nova metodologia foi colocada em prática, apesar da defasagem de um corpo docente qualificado.

No ano de 1942 foi promulgada mais uma reforma educacional, assinada pelo ministro Gustavo Capanema, que impulsionou o ensino das línguas estrangeiras no Brasil. Dessa forma, o ensino dos idiomas clássicos e modernos foi assegurado e uma nova metodologia foi implantada. Entretanto, em virtude da formação precária dos professores de línguas, que não conseguiam alcançar os objetivos propostos pelo método, a reforma, no que consiste ao progresso do ensino de línguas, não apresentou resultados consideráveis.

Tanto a LDB de 1961 como a de 1971 não consideraram o ensino de línguas obrigatório nas escolas, e esse posicionamento representou um retrocesso para o desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Apesar de todos os setores da sociedade defenderem a relevância do ensino de línguas estrangeiras, as políticas educacionais não garantiram uma inserção de qualidade nas escolas. O aprendizado de língua era buscado pelas classes privilegiadas nas escolas de idiomas ou através de professores particulares. Porém, as classes menos abastadas tinham acesso, prioritariamente, a esse tipo de estudo no âmbito escolar.

No ano de 1971, em pleno regime militar, através da LDB de 1971, tivemos uma reorganização da educação brasileira. O art. 29 dessa lei aponta para a elevação do nível de titulação dos professores, mas, mesmo assim, ainda temos a presença das licenciaturas curtas.

Na década de 1980, as reformas educacionais continuaram a acontecer no Brasil. Muitas mudanças ocorreram para que tivéssemos uma educação que respondesse as expectativas do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, os educadores organizaram movimentos para refletirem e discutirem sobre a formação dos professores. A Constituição Federal de 1988 foi promulgada e teve como característica levar em conta a dimensão profissional da docência, presente no art. 206, inciso V. Este documento adotava como princípio “a valorização dos profissionais do ensino”, denominação que substituiu o termo educador.

Em 1996 é aprovada a LDB (Lei nº 9.394/1996). A partir desse momento, a legislação defende a obrigatoriedade da oferta de uma língua estrangeira. Entretanto, este documento não define a língua estrangeira a ser ensinada, deixando a escolha para a comunidade escolar.

A partir de 2012, com o advento do ENEM, a língua francesa perde espaço no âmbito acadêmico. Esta prova substituiu o vestibular na maioria das faculdades, servindo como forma de ingresso no ensino superior. Neste exame, o francês não foi incluído como língua estrangeira a ser avaliada.

A ausência da língua francesa no ENEM é atualmente a justificativa mais dada pela comunidade acadêmica para não inclusão do ensino de francês na comunidade escolar. Conseqüentemente, nesse contexto, a aprendizagem de francês perdeu muito espaço.

Podemos notar esta perda de espaço do francês no colégio Pedro II, por exemplo, que se trata de uma instituição pública renomada e tinha antigamente o francês como língua obrigatória do sexto ao nono ano do ensino fundamental. Mas pelo fato de o francês não estar presente no ENEM, o ensino de língua francesa nesta escola deixou de ser obrigatório e passou a ser optativo. O discente que frequenta este ambiente escolar deve escolher desde o ensino fundamental até o ensino médio se irá estudar francês ou espanhol.

Em consonância com esta ideia de perda de espaço da língua francesa no ensino, podemos citar a BNCC que destaca a língua inglesa como obrigatória a partir do 6º ano. Nesta perspectiva, o inglês passa a não ter mais o status de um idioma estrangeiro e começa a ser considerado como uma língua franca, conforme o excerto da BNCC:

[...] o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BRASIL, 2017, p. 24).

Podemos evidenciar que, nos países globalizados, o inglês é a língua franca e saber este idioma corresponde a ser privilegiado e ter uma maior chance para uma boa inserção profissional no mercado de trabalho. Em suma, é possível afirmarmos que, ao longo dos anos, tivemos reformas educacionais que valorizaram o ensino de

língua estrangeira conforme apontamos anteriormente. Contudo para que ocorra um bom desenvolvimento da aprendizagem da língua, é necessário que haja professores que tenham uma boa formação e estejam aptos para atuar em diferentes realidades.

Ademais, esses docentes precisam se atualizar constantemente, de modo que as suas práticas pedagógicas acompanhem as transformações vivenciadas na sociedade. Dessa forma, concluímos que uma formação docente proficiente é uma condição *sine qua non* para termos um ensino de qualidade. Contudo, devemos destacar que este não é o único fator para que haja um bom desenvolvimento educacional, mas acreditamos que este já seja um grande passo para conseguirmos alcançar um ensino e aprendizagem proficiente.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, detalhamos as etapas metodológicas da pesquisa. Além disso, apresentamos os sujeitos envolvidos e os instrumentos utilizados para geração de dados.

A pesquisa se insere no âmbito da Linguística Aplicada, pois temos como objetivo entender as situações do “uso da linguagem enfrentada pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele” (LOPES, 1996 p. 20). Essa área de estudo busca a reflexão a respeito de situações reais de uso da linguagem para podermos estar aptos não apenas para teorizar sobre a vida social, mas também conseguir problematizá-la, almejando compreender a sua complexidade.

Ainda de acordo com Lopes (1996), podemos asseverar que outra característica que tem sido atribuída à Linguística Aplicada é sua preocupação em relação a temas como ensino-aprendizagem de línguas (materna e estrangeira). Ademais, essa ciência também está voltada para refletir sobre a formação dos professores, assim como propomos neste estudo.

Yin (2010) conceitua o estudo de caso como a investigação de um fenômeno atual em que o limite entre o fenômeno e o contexto não é claramente conhecido. Assim, ele contribui para a construção de teorias, no sentido de que as evidências empíricas devam gerar *feedback* para elas. Justifica-se a aplicação de estudo de caso em determinados contextos, como a possibilidade de responder a perguntas do tipo *como?* e *por que?*, ou seja, compreender a natureza e complexidade do processo em estudo. Sendo assim, optamos pela realização de um estudo de caso devido à especificidade da situação. Consideramos apenas um caso concreto: uma universidade pública no estado do Rio de Janeiro, no contexto da prática de ensino de francês. Portanto, não levamos em conta todo o curso de formação em língua francesa, apenas o âmbito da prática de ensino. Trata-se, também, de uma pesquisa qualitativa, pois não enumeramos fenômenos ou pessoas. Não trabalhamos com modelos matemáticos e/ou de aplicações estatísticas, mas, sim, utilizamos a interpretação de textos (GUBA; LINCOLN, 2005).

No que diz respeito à organização estrutural metodológica, esta pesquisa é composta por quatro etapas. Primeiramente, elaborou-se uma análise documental das ementas das disciplinas de prática de ensino e dos estágios de língua francesa da instituição em estudo.

Originalmente, tínhamos o objetivo de analisarmos apenas as disciplinas obrigatórias no curso de licenciatura em francês e as de Produção de Material Didático de Compreensão Leitora em Francês Língua Estrangeira e Estágio Supervisionado em Língua Francesa II- Novas Tecnologias. Isto porque estas duas últimas, embora eletivas, estão correlacionadas à temática da pesquisa. No entanto, ao longo da pesquisa, optamos por ampliar esse escopo. Assim analisamos todas as ementas obrigatórias de prática de ensino, bem como as disciplinas de estágio de língua francesa (obrigatórias e eletivas). Ademais, também mantivemos no *corpus* a ementa da disciplina Produção de Material Didático de Compreensão Leitora em Francês Língua Estrangeira (eletiva), uma vez que esta tem como foco a leitura, o que está em consonância com o problema proposto para este estudo.

Em seguida à etapa documental, realizamos três entrevistas semiestruturadas com os docentes atuantes nessas disciplinas, organizadas em dois momentos distintos. Primeiramente entrevistamos uma professora da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Francesa III – Fins Específicos do primeiro semestre de 2020 de uma faculdade pública localizada no estado do Rio de Janeiro. Depois, entrevistamos dois professores responsáveis pelas disciplinas de prática de ensino de francês, no segundo semestre de 2020.

Nossa ideia original era realizar uma pesquisa etnográfica. Iríamos observar presencialmente as aulas para conseguirmos comparar o que estava preconizado nas ementas da disciplina em relação à tecnologia e ao trabalho com compreensão leitora, com o discurso do professor e o que ocorre realmente durante o curso. Contudo, em virtude da proliferação do coronavírus, não foi possível fazermos esta observação etnográfica, já que as aulas presenciais foram suspensas. Como o foco desta pesquisa é o professor e seu trabalho como formador de leitores, para alcançarmos o objetivo proposto e respondermos nossas perguntas, optamos por outra entrevista com os docentes da disciplina de prática de ensino. Dessa forma, os aspectos a serem observados em sala de aula serviram de base a um roteiro de questões levadas aos professores regentes da disciplina. Esta segunda rodada de entrevistas correspondeu, assim, à terceira etapa do estudo, em substituição à

coleta etnográfica. Os registros de todas as entrevistas (fases 2 e 3) foram efetuados através de áudios, pois consideramos menos invasivo do que a gravação em vídeo.

Por fim (etapa 4), complementando essa busca de sanar a falta da coleta etnográfica, analisamos os materiais que foram postados no AVA durante as duas primeiras semanas de curso. Escolhemos este período de tempo, pois acreditamos que se trata do processo de adaptação do ensino presencial para o ensino remoto, em que serão disponibilizadas todas as diretrizes do curso.

Como foi esclarecido, parte das alterações na proposta metodológica inicial deveu-se às circunstâncias geradas pela pandemia de Covid-19. Esta acarretou inúmeras modificações em nosso cotidiano, em virtude das medidas sanitárias e do distanciamento social. Diante deste cenário, o campo educacional sofreu várias modificações, tendo como consequência a imposição do ensino remoto como estratégia de retomada e continuidade das aulas presenciais. Os professores, por sua vez, tiveram que se reinventar para poderem dar continuidade as atividades pedagógicas.

Fundamentando-nos em Hodges (2020), podemos considerar que o ensino remoto difere da modalidade de Educação a distância (EAD), uma vez que a EAD tem como suporte recursos e uma equipe multiprofissional. Sendo que estes profissionais estão aptos para oferecer diversas atividades pedagógicas através de diferentes mídias e plataformas. No entanto, o ensino remoto não apresenta este amplo respaldo estrutural, já que se trata de uma aprendizagem emergencial. Ademais, este processo educacional tem o intuito de ofertar o acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente.

Pautando-nos em Rosa (2020), podemos afirmar que um dos obstáculos da educação através das TICs corresponde à falta de preparo e de capacitação dos docentes no manuseio tecnológico. Acrescenta-se o fato de que, como as mudanças do ensino presencial para o remoto ocorreram rapidamente, os professores não tiveram tempo hábil para preparar estas modificações.

Neste contexto de urgência, os docentes tiveram que organizar aulas remotas mediadas pelas TICs, mas se fundamentaram em princípios da educação presencial (ROSA, 2020). Passa a ser imprescindível que estes educadores possuam habilidades com várias ferramentas, atividades e ambientes, como, por exemplo, *Google Meet*, *Plataforma Moodle*, *Chats* e *Live* (Transmissão ao vivo).

No que diz respeito às instituições públicas, a educação remota pode ser considerada como um equívoco, uma vez que inviabiliza o acesso das classes desfavorecidas socioeconomicamente. Esta impossibilidade de utilização tecnológica ocorre em virtude de muitas pessoas não possuírem estes aparatos tecnológicos e também pelo fato de não terem condições de moradia adequada para acompanhar de maneira satisfatória as aulas virtuais. Isso porque moram muitas vezes em residências pequenas com pouco espaço para os estudos (ALVES, 2020). Ademais, o fator psicológico também pode contribuir negativamente para o aprendizado, uma vez que, devido ao isolamento social, todos os familiares foram obrigados a ficarem confinados em casa, o que pode causar muitas vezes estresse e até violência física e/ou psicológica (ALVES, 2020).

No caso da universidade que é o foco de nosso estudo, no que diz respeito ao Departamento de Letras da instituição caso, de acordo com o documento Plano de curso do período 2020.1, as disciplinas foram oferecidas através do princípio de cooperação. Em outras palavras, para não sobrecarregar o AVA com inúmeras aulas, as matérias foram ofertadas no modelo seminário, que seriam conduzidas por mais de um docente (no mínimo 2 e no máximo 3). Observamos esta realidade nas práticas de ensino de francês que foram oferecidas de modo aglutinado, tendo 3 professores responsáveis por estas disciplinas.

Ainda de acordo com este documento de plano de curso, podemos afirmar que, de um modo geral, os professores optaram por priorizar as atividades assíncronas em detrimento das síncronas. Este posicionamento por parte dos docentes ocorreu uma vez que levaram em consideração o princípio de inclusão. Constatamos esta predominância de atividades assíncronas durante os 15 dias que acompanhamos o curso de práticas de ensino de língua francesa na plataforma AVA.

Isso posto, constatamos que é necessário que o ensino remoto emergencial englobe também responsabilidades e reorganizações institucionais e governamentais, além de capacitação. No entanto, a crise sanitária imposta pela COVID colocou em evidência que a virtualização do ensino tem sido protagonizada pelos professores. Sendo assim, os docentes são protagonistas deste processo de virtualização do ensino independentemente de suas dificuldades e incertezas, medo, ansiedade, depressão e sobrecarga que tenham de trabalho. Neste contexto, estes

profissionais da educação vêm transformando e ressignificando as suas respectivas práticas com criatividade, compromisso e responsabilidade.

Por fim, podemos evidenciar que estas novas exigências educacionais evidenciaram a precarização da atividade docente e o aumento da carga horária *online*. Nesta perspectiva, o professor está conectado e envolvido com suas atividades durante um período de tempo maior, sem receber, no entanto, mais remuneração para efetuar estas tarefas. Conseqüentemente, este modelo empresarial de ensino, não apenas impacta nas dimensões financeiras, como, também, nas afetivas e éticas dos docentes.

Em virtude das especificidades do ensino remoto emergencial adotado na instituição caso e em outros estabelecimentos de ensino com a COVID-19, preconizamos que deve haver uma maior relevância e reflexão a respeito dos desafios e dificuldades dos docentes no que concerne ao ensino emergencial remoto, uma vez que este tipo de aprendizagem demanda equilíbrio físico, mental e econômico. Em nossa pesquisa, especificamente, os problemas e carências apontados nas análises, em muitos casos, foram reflexo dessa situação de excessão. Com o aprendizado nascido da atual experiência, pressupomos iniciativas de incremento e superação em anos vindouros.

4.1 Problematização do tema

De acordo com os resultados obtidos através do PISA realizado em 2016, o Brasil ocupa a 59ª posição quando o assunto é desempenho em leitura. A carência de hábito leitor também é evidenciada nos documentos do Inep, os quais apontam que mais de 50% dos estudantes estão no nível 1 de leitura, em uma escala com seis níveis.⁴

Dados do Instituto Paulo Montenegro correspondentes a 2016 estimam que 27% dos brasileiros não sabem ler ou leem apenas títulos e frases. Além disso, grande parte dos leitores consegue apenas captar uma informação se ela estiver explícita na materialidade linguística textual. Esses indivíduos possuem dificuldades

⁴ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>.

para se expressar através da escrita, sendo caracterizados desse modo de analfabetos funcionais.

Ainda de acordo com os dados do Instituto Paulo Montenegro (2016), 42% dos leitores apresentam uma habilidade básica de leitura, mostrando-se aptos para ler somente textos curtos e para localizar informações explícitas; 23% demonstram um nível intermediário de leitura, apresentando-se capazes de realizar pequenas inferências, de interpretar e de fazer a sinopse de diversos textos.

O espaço de ensino destinado à aprendizagem de língua estrangeira muitas vezes contribui ou até supre parte da formação dos estudantes no que se refere ao processo leitor e suas estratégias. Nesse sentido, e considerando a formação da pesquisadora e sua área de atuação, optamos pelo recorte da leitura em língua francesa, mais especificamente da formação de seus professores.

Considerando-se os baixos índices de leitura presentes na população brasileira, faz-se necessário investigar mais sobre o ato de ler, no que diz respeito a averiguar qual conceito de leitura está presente no contexto escolar. Corroborando com este ponto de vista, Solé (1998, p. 33) considera que:

[...] o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la, e naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-las.

Muitas vezes, o ensino escolar é marcado pelo fracasso em formar alunos leitores. Segundo Cagliari (2009), essa falha ocorre em virtude de uma formação defasada dos professores. Levando em conta que o docente é mediador da leitura e responsável pela multiplicação de novos leitores, este educador, para conseguir formar leitores, precisa ter uma noção clara do que seja a compreensão leitora e a complexidade que envolve esse conceito. Fundamentando-nos em Ecco (2010, p. 80), o ato de ler pode ser encarado como:

um exercício de indagação, de reflexão crítica, de entendimento, de captação de símbolos e sinais, de mensagens, de conteúdo, de informações... É um exercício de intercâmbio, uma vez que possibilita relações intelectuais e potencializa outras. Permite-nos a formação dos nossos próprios conceitos, explicações e entendimentos sobre realidades, elementos e/ou fenômenos com os quais defrontamo-nos.

Dessa forma, podemos considerar que, quanto mais a prática leitora for desenvolvida, mais chances teremos de formar leitores críticos. Em outros termos, quanto mais um indivíduo lê, mais amplo será seu conhecimento, e

consequentemente, estará mais apto para fazer questionamentos e refletir sobre diversos assuntos.

Para Abramovich (2012), ler implica uma prática fundamental para o aprendizado. A leitura é insubstituível, ainda que vivamos em uma época com uma enorme diversidade de recursos tecnológicos e audiovisuais.

Tendo em vista a grande abrangência do processo leitor, conforme ressaltamos anteriormente, torna-se primordial o docente incorporar práticas metodológicas que estimulem o pensamento crítico e o raciocínio. Dessa forma, a leitura oferecerá a possibilidade de contribuir para a diminuição das desigualdades sociais. Ademais, o próprio docente deve servir como exemplo e ser um leitor assíduo. De acordo com Silva (2009, p. 4):

O professor lê e faz ler os seus alunos. O professor lê e provê conteúdos. O professor lê e prevê caminhos. O professor lê e se vê melhor nas suas caminhadas. O professor lê e se reconstrói nas experiências. O professor lê e se revitaliza incessantemente.

Partimos do princípio de que para um professor formar alunos leitores é imprescindível que este educador tenha o hábito constante da leitura em seu cotidiano e em sua prática pedagógica. Somente assim o professor leitor ampliará o horizonte de seus alunos, fazendo com que os estudantes sejam capazes de buscarem conhecimentos por si mesmos. Além disso, esta prática da leitura cotidiana faz com que os discentes sempre se aprimorem e, deste modo, estejam preparados para interagir com o professor e trocar experiências. Assim, o processo de construção do conhecimento ocorre através desta troca interacional.

A metodologia implementada pelo docente deve ter a finalidade de conduzir os alunos a trilhar o caminho para alcançar o conhecimento. O professor não deve mostrar significados prontos, mas apresentar estratégias para que os discentes adquiram autonomia e consigam eles mesmos serem independentes para buscar o conhecimento. Entretanto, devemos ter em mente que a autonomia é uma questão complexa e o professor constantemente precisa refletir sobre como é possível estimular o desenvolvimento da autonomia em seus alunos. Assim como, também, pensar sobre quais estratégias adotar para formar alunos autônomos e de que modo o discente consegue desenvolver a sua própria autonomia.

Para que este processo aconteça de maneira satisfatória, o docente deve ter uma boa formação. Pautando-nos em Dalvi (2011), acreditamos que não é raro no espaço acadêmico existir um descompasso entre o leitor idealizado e o leitor

concreto, aquele que termina o curso de licenciatura. Estes alunos recém-formados demonstram “insegurança relativa à própria formação e à competência para o exercício profissional” (DALVI, 2011 p. 178). Sendo assim, estes docentes concluem a faculdade com a noção de que o que aprenderam sobre leitura não lhes proporcionou conhecimentos suficientes para se sentirem aptos a ensiná-la em sala de aula.

Acrescenta-se a isso refletir se na universidade, considerada instituição formadora, são levadas em conta as “novas” possibilidades de leitura proporcionadas pela era digital. Com esses novos suportes, passamos a ter uma leitura menos linear fortemente caracterizada pela hipertextualidade, como ressalta Marcushi (2006, p.1):

O hipertexto refere-se à escritura eletrônica não sequencial e não linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real. Assim, o leitor tem condições de definir interativamente o fluxo de sua leitura a partir de assuntos tratados no texto sem se prender a uma sequência fixa ou a tópicos estabelecidos por um autor. Trata-se de uma forma de estruturação textual que faz do leitor simultaneamente coautor do texto final. O hipertexto se caracteriza, pois, como um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado, realizado em um novo espaço de escrita. Assim, ao permitir vários níveis de tratamento de um tema, o hipertexto oferece a possibilidade de múltiplos graus de profundidade simultaneamente, já que não tem sequência definida, mas liga textos não necessariamente correlacionados.

Nesse contexto tecnológico, o professor precisa desenvolver a criticidade de seus discípulos, de maneira que eles saibam julgar a veracidade das informações que encontram na internet. Dessa forma, não basta ter a tecnologia em sala de aula, mas, sim, é necessário o docente saber usufruir das potencialidades desse meio para propor inovações metodológicas. Essa ideia está em consonância com Peña (2014, p. 10) que reitera que:

O desafio que se impõe hoje aos professores é reconhecer que os novos meios de comunicação e linguagens presentes na sociedade devem fazer parte da sala de aula, não como dispositivos tecnológicos que imprimem certa modernização ao ensino, mas sim conhecer a potencialidade e a contribuição que as TICs podem trazer ao ensino como recurso e apoio pedagógico às aulas presenciais e ambientes de aprendizagem no ensino a distância.

Dessa forma, esse fato não significa que o professor deva abandonar os suportes tradicionais, como o livro, mas sim que ele precisa estar apto para lidar com essa diversidade de recursos tecnológicos e explorá-los da melhor forma possível, adaptando-os às necessidades dos discentes. Consequentemente, uma metodologia

que contemple a implementação da tecnologia no ensino favorecerá o desenvolvimento do letramento digital. Porém, acreditamos que, muitas vezes, ocorre o contrário, e os docentes, por não possuírem uma formação sobre o tema, não estão preparados para lidarem com essa variedade de suportes.

Isso posto, temos como questões que guiam o nosso trabalho: i) Que concepções e práticas de leitura norteiam a formação dos futuros professores de francês na disciplina prática de ensino?; e ii) Sendo a universidade, no contexto da formação de professores em Letras, considerada como instituição formadora de futuros multiplicadores de leitores, a prática leitora ensinada neste contexto contribui para o letramento no ambiente digital?

Para respondermos as perguntas propostas neste estudo, traçamos os objetivos relacionados a seguir.

- Definir qual papel a leitura ocupa na formação leitora dos futuros professores do contexto em estudo.
- Listar as bases teóricas subjacentes privilegiadas no trabalho com leitura.
- Descrever os aspectos teóricos e práticos que a disciplina prática de ensino utiliza para a contribuição para o letramento no ambiente digital desses futuros formadores de leitores.
- Identificar se, nas atividades de leitura propostas, as bagagens leitoras dos alunos são consideradas.
- Descrever se os aspectos digitais são levados em conta nas práticas leitoras.
- Identificar se o letramento digital é visto metodologicamente como uma competência a ser trabalhada ou sofre naturalização.

Como foi dito no início da metodologia, o estudo, para responder os problemas e alcançar os objetivos, está composto de quatro etapas, que são explicitadas em detalhes a seguir.

4.2 Ementas das disciplinas de prática de ensino de francês

Para conseguirmos refletir sobre os problemas propostos, nesta primeira etapa metodológica da pesquisa, nos dedicamos a uma análise das ementas das disciplinas de prática de ensino de francês. Como já destacamos anteriormente tivemos que alterar a nossa proposta inicial de análise e, por causa disso, analisamos todas as ementas de prática de ensino e estágio de francês, tanto as obrigatórias quanto as eletivas. Ao longo da análise, mapeamos os documentos e adotamos os critérios norteadores abaixo relacionados para análise das ementas.

- Modo como a compreensão é mencionada nos documentos e se existe uma preocupação metodológica de como ela deve ser desenvolvida.
- Base teórica subjacente à proposta de ensino de leitura no contexto da prática de ensino de língua francesa.
- Presença de aspectos digitais na proposta de ensino e como isso é desenvolvido na aprendizagem.
- Verificação se é explicitado nos objetivos e conteúdos propostos nas ementas como trabalhar a leitura e a tecnologia em sala de aula.
- Relação e grau de consistência da bibliografia com conteúdos e objetivos a serem alcançados.

Na etapa posterior, em virtude da problemática de pesquisa, durante as entrevistas com os docentes que ministram estas matérias, verificamos a relevância concedida à compreensão leitora na visão do professor e de que modo a leitura é trabalhada em sala de aula, assim como de que maneira a tecnologia é inserida nesse contexto.

Dessa forma, verificamos as congruências e inconsistências entre as ementas e a sua colocação prática voltadas para os temas leitura e tecnologia, assim como, também, nas matérias que não são exclusivamente destinadas para esses conteúdos, mas formam também professores. Isso implica que um estudante que opte por não fazer essas matérias sobre leitura ou tecnologia ficará, conseqüentemente, sem essa formação. Para tanto, analisamos as ementas Práticas Metodológicas em Língua Francesa (anexo A), Produção de Material

Didático de Compreensão Leitora em Francês Língua Estrangeira (anexo B), Estágio Supervisionado em Língua Francesa I – Metodologias Diversificadas (anexo C), Estágio Supervisionado em Língua Francesa II – Novas Tecnologias (anexo D), Estágio Supervisionado em Língua Francesa III – Fins Específicos (anexo E), Estágio Supervisionado em Língua Francesa V - Autoaprendizagem (anexo F), Estágio de Educação Básica de Francês I (anexo G), Estágio de Educação Básica de Francês II (anexo H) e Prática de Ensino do Texto Literário em Língua Francesa (anexo I).

Com base nessa hipótese, pressupomos que, nas disciplinas não vinculadas ao tema prática leitora, não existe uma preocupação metodológica sobre de que maneira ela deve ser trabalhada, pois se pressupõe que as pessoas alfabetizadas já são leitoras. Pautando-nos em Leffa (1996a), defendemos que o ato de ler envolve estratégias que precisam ser ensinadas, e não é possível fazer a compreensão leitora de um texto sem uma boa proficiência em leitura. Em consonância com essa ideia, Solé (1998) ressalta que é imprescindível um ensino de estratégias de leitura.

4.3 Participantes

Os participantes foram recrutados por meio de mensagens eletrônicas, devido a maior agilidade e praticidade, além do distanciamento objetivo na seleção de sujeitos entre eles e a pesquisadora que propõe este estudo. Cada participante recebeu também um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁵, cuja cópia consta nos apêndices desta tese (Ver Apêndice B). Nesse documento, todas as etapas da investigação foram apresentadas, de modo a esclarecer-lhes os propósitos da pesquisa e os percursos teórico-metodológicos a serem seguidos. Ademais, asseguramos o sigilo identitário de todos os docentes no decorrer deste estudo, conforme demanda a ética de uma pesquisa com sujeitos.

A pesquisa tem como sujeitos três professores de francês que ministram as disciplinas de prática de ensino em uma universidade pública localizada no estado

⁵ Este trabalho foi submetido à apreciação e aprovado pelo Comitê de Ética da UERJ, uma vez que entrevistamos sujeitos. Entre os outros cuidados seguidos no estudo, asseguramos a preservação da identidade de cada um dos três professores entrevistados como demanda a ética de uma pesquisa com seres humanos.

do Rio de Janeiro. As entrevistas semiestruturadas com esses docentes correspondem a um dos meios de coleta de informações para sabermos como a leitura é trabalhada e como a tecnologia é inserida neste contexto de ensino-aprendizagem.

4.4 Instrumentos utilizados para coletar dados

Para construir as etapas teórico-metodológicas anteriormente explicitadas, adotamos como técnicas investigativas da presente pesquisa: (a) a análise documental e (b) a realização de entrevistas semiestruturadas com os docentes dessa matéria. Conforme demanda a ética de pesquisa, apagamos a identidade de todos os participantes. No que se refere ao estudo documental, primeiro analisamos as ementas das disciplinas de prática de ensino de língua francesa. Além disso, acompanhamos durante 15 dias a plataforma AVA do curso de Prática de Língua Francesa e analisamos o material disponível neste ambiente virtual durante este período.

4.4.1 Entrevista semiestruturada com o docente de prática de ensino de língua francesa

Optamos, neste estudo, pela realização de entrevistas, pois consideramos que esse instrumento possibilita o acesso ao saber e à visão particularizada de um determinado grupo. No caso em questão, restringimo-nos aos docentes de prática de ensino de francês em virtude da problemática da pesquisa e por ser a nossa área de atuação.

No que diz respeito à estruturação da entrevista, de um modo geral, ela acontece por meio de uma série de perguntas dirigidas ao entrevistado relacionadas ao tema estudado. Devido a esse caráter de troca interacional entre o pesquisador e o entrevistado, a entrevista é comparada a um diálogo.

Neste trabalho, a entrevista em virtude do coronavírus foi realizada através de *WhatsApp*. O dia e horário são definidos em acordo com os entrevistados, previamente acordada a gravação em áudio. Para cada professor entrevistado apresenta-se um TCLE, elucidando aspectos do estudo e solicitando sua autorização para participação e uso do material recolhido para fins da investigação. Asseguramos a não identificação dos participantes no material da pesquisa, conforme demanda a ética de estudo com sujeitos.

Primeiramente, elaboramos um roteiro de entrevista que nos serviu como um elemento facilitador para a confecção das questões e uma melhor análise do problema, sempre objetivando refletir e responder as perguntas propostas neste trabalho. Por causa disso, a construção do roteiro priorizou considerar: i) as informações obtidas ao longo da análise documental: no caso, o enfoque foram as ementas das disciplinas prática de ensino de francês; ii) os temas da própria entrevista, que estão relacionados com a problemática da pesquisa; e iii) as hipóteses que temos de como os docentes atuam, pautando-nos em nossa experiência profissional e em nosso conhecimento teórico sobre o assunto.

Correlacionamos todos os dados coletados na entrevista com a base teórica levantada no decorrer deste estudo. Além disso, associamos as informações obtidas nas entrevistas com as ementas das disciplinas de prática de ensino de francês, assim como também realizamos uma comparação com as anotações feitas durante as observações das aulas. Dessa forma, no que diz respeito à constituição do instrumento entrevista, levamos em conta: i) os objetivos a serem alcançados; ii) os problemas propostos a serem respondidos; e iii) as hipóteses que norteiam o estudo. Este procedimento tomou a forma do quadro demonstrativo a seguir, que apresenta um plano geral de todos os elementos envolvidos no instrumento entrevista.

Quadro 1 – Esquematização da entrevista semiestruturada

Problemas de pesquisa	Subproblemas	Objetivos	Perguntas/roteiro
1) Que concepções e práticas de leitura norteiam a formação dos futuros professores de francês na disciplina prática de ensino?	1) Qual a importância concedida à prática leitora no contexto da prática de ensino de língua francesa?	1) Identificar as práticas leitoras trabalhadas no contexto da prática de ensino de francês. 2) Descrever qual papel a leitura ocupa na	1) Como a compreensão leitora é trabalhada? 2) Que autores você costuma indicar como leituras básicas e

<p>2) Sendo a universidade, no contexto da formação de professores em Letras, considerada como instituição formadora de futuros multiplicadores de leitores, a prática leitora ensinada nesse contexto contribui para o letramento no ambiente digital?</p>	<p>2) Que habilidades, estratégias e conhecimentos são potencializados na formação desse professor em termos de leitura?</p> <p>3) De que modo a tecnologia é usada em sala de aula?</p>	<p>formação leitora dos futuros professores.</p> <p>3) Listar as bases teóricas subjacentes privilegiadas no trabalho com leitura.</p> <p>4) Identificar os objetivos e conteúdos do curso de prática de ensino.</p> <p>5) Comparar o proposto nos planos de curso das disciplinas com a prática relatada pelos professores.</p> <p>6) Verificar se há consistência ou inconsistência entre os planos de curso das disciplinas com a prática relatada pelos professores.</p> <p>7) Avaliar se a prática leitora proposta em sala de aula favorece a formação de cidadão críticos reflexivos.</p> <p>8) Descrever propostas de <i>feedbacks</i> sobre leitura aos alunos universitários da prática de ensino de francês sobre as falhas</p>	<p>obrigatórias?</p> <p>3) Quando você trabalha com proposta de prática leitora, que tipos de exercícios você considera aceitáveis que seus alunos criem ou elaborem? Por quê?</p> <p>4) Que falhas são mais frequentes nas propostas que esses alunos apresentam?</p> <p>5) Por qual razão você considera isso uma falha?</p> <p>6) Quais tipos de atividades são utilizados para praticar a leitura em sala de aula?</p> <p>7) Como, no seu trabalho, você favorece o uso ou desenvolvimento do conhecimento prévio dos alunos?</p> <p>8) Como é dado o <i>feedback</i> aos alunos?</p> <p>9) No caso do <i>feedback</i> negativo, como é realizado o processo de reconstrução do</p>
---	--	--	---

		<p>apresentadas.</p> <p>9) Descrever se e de que maneira a universidade contribui para o letramento no ambiente digital desses futuros formadores de leitores.</p>	<p>aprendizado?</p> <p>10) De que maneira as tecnologias são inseridas na formação?</p> <p>11) Que tipos de tecnologias são usados no contexto da prática de ensino de língua francesa?</p> <p>12) Para que tipos de atividades você utiliza o suporte tecnológico? Por qual razão utiliza a tecnologia para isso?</p> <p>13) Quais tipos de atividades são propostas pelos alunos para o uso da tecnologia no espaço da prática de ensino?</p> <p>14) Como essas propostas são valorizadas? E de que modo os alunos recebem <i>feedback</i> dessas atividades?</p>
--	--	--	---

Fonte: A autora, 2021.

Podemos notar que a proposta metodológica exposta foi construída a partir das hipóteses aventadas por nós como uma antecipação de possíveis respostas às perguntas. Ademais, no roteiro de entrevista traçado, constam questões tangenciais que supomos que aparecerão na fala dos entrevistados. Desse modo, esses questionamentos nos servirão como suporte para que seja possível alcançarmos os objetivos propostos e respondermos a problemática pesquisada.

4.4.2 Segunda etapa da entrevista

Como exposto no início da metodologia, a etapa etnográfica teve que ser substituída por uma entrevista com professores de prática de ensino, devido à pandemia. Para a realização das entrevistas, utilizamos o *WhatsApp* através do recurso chamada com vídeo. A pesquisadora registrou os áudios da entrevista no seu computador pessoal. No quadro demonstrativo a seguir, apresentamos um plano geral de todos os elementos envolvidos no instrumento entrevista.

Quadro 2 – Esquematização da segunda etapa da entrevista semiestruturada

Problemas de pesquisa	Subproblemas	Objetivos	Perguntas/ Roteiro
1) A compreensão leitora e a tecnologia são trabalhadas no contexto da prática de ensino de francês ou sofrem naturalização?	1) Como é trabalhada e ensinada a compreensão leitora na disciplina prática de ensino de francês?	1) Descrever de que maneira a leitura é trabalhada nesse contexto e qual a sua relevância.	1) Houve algum tipo de atividade prévia que você tenha proposto para preparar os alunos para utilizarem os recursos tecnológicos, já que o curso não poderá ser presencial neste semestre?
	2) Como a tecnologia é explorada neste contexto de prática		2) Dentro da programação da disciplina de prática, houve algum tópico desenvolvido voltado para compreensão leitora? Quais foram os trabalhos propostos? Que dúvidas os alunos apresentaram? Como essas dúvidas foram sanadas/ trabalhadas?

<p>2) Os objetivos propostos nas ementas estão em consonância com o discurso do professor e o que ocorre de fato realmente nas aulas?</p>	<p>de ensino de francês?</p> <p>3) De que modo a leitura e a tecnologia são preconizadas na ementa e no discurso do professor?</p>	<p>2) Observar de que modo a tecnologia está presente no contexto de ensino-aprendizagem.</p> <p>3) Comparar as consistências e contradições entre o que está priorizado nas ementas das disciplinas prática de ensino, o discurso do professor e a prática ministrada.</p>	<p>3) Houve algum trabalho realizado com relação à tecnologia digital? Que dúvidas os alunos apresentaram? Como essas dúvidas foram sanadas/trabalhadas?</p> <p>4) Qual foi o material (caso tenha sido pertinente à disciplina) que você preparou para desenvolver a leitura e a tecnologia digital em sua disciplina de prática?</p> <p>5) Por que não houve necessidade de trabalhar a leitura e tecnologia digital nesta disciplina? (Caso a resposta das questões 2 e 3 forem negativas)?</p> <p>6) Em virtude de que a pandemia forçou a situação das aulas no ambiente digital, as observações a respeito dessa mediação pela tecnologia não poderiam ter ajudado? Ou, em sua avaliação, teria sido indiferente? Por quê?</p> <p>7) Se a maior parte dos trabalhos são postados no AVA ou enviados por</p>
---	--	---	---

			<p><i>e-mail</i> e as respectivas correções são realizadas por escrito, na sua opinião, haveria necessidade de trabalhar a questão leitora justamente para facilitar este processo aprendizagem? Por que opina assim?</p> <p>8) As disciplinas obrigatórias são as de Metodologia e de Ensino da literatura. Metodologia envolve o aspecto didático-pedagógico de maneira geral, mas a literatura necessariamente envolve leitura. Como esta disciplina de prática de literatura trabalha a questão leitora? Ela é trabalhada enquanto habilidade linguística, ou se trabalha só a questão literária? Você avalia que esse seja o modelo ideal no caso desta disciplina? Por quê?</p> <p>9) Uma vez que as disciplinas obrigatórias são estas duas (Metodologia e Ensino de literatura) e as de tecnologia e leitura são eletivas, qual seria a</p>
--	--	--	---

			<p>sua opinião sobre uma possível lacuna na formação destes professores em termos do seu trabalho futuro em sala de aula? Qual a periodicidade destas disciplinas? Como outras disciplinas de prática poderiam ajudar a suprir essas possíveis lacunas?</p> <p>10) Quais materiais você postou? Que exercícios foram propostos aos alunos? Há algum trabalho/atividade realizado sobre o qual você poderia comentar (dificuldades, relevância, receptividade dos alunos, pertinência em sua formação etc), pensando nesta questão leitora e tecnológica?</p>
--	--	--	--

Fonte: A autora, 2021.

4.4.3 Materiais disponibilizados na plataforma AVA no curso Prática de Ensino de Língua Francesa

Nesta parte do estudo acompanhamos, durante os primeiros 15 dias de curso ao longo do segundo semestre de 2020, o material que foi postado na plataforma AVA nas disciplinas de Práticas Metodológicas em Língua Francesa, Prática de Ensino Texto Literário em Língua Francesa e Prática de Ensino em Língua Francesa III - Fins Específicos. Selecionamos este período de tempo, pois acreditamos que corresponda ao processo de adaptação do ensino presencial para o remoto e, neste contexto, os docentes transmitirão todas as informações sobre o funcionamento do curso.

Tivemos acesso a 3 textos teóricos que foram utilizados como base para os alunos realizarem resumos e fichamentos. Um destes textos, descartamos para efeito de discussão nesta etapa, pois já foi analisado no capítulo dedicado à análise das ementas. Isso posto, temos como textos teóricos componentes do *corpus* da etapa 4: *Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE: un équilibre fragile* de Estelle Riquois (2010) e *Le marché du français* de Fabrice Barthélemy (2007).

Ademais, na plataforma também foi postado um vídeo do *YouTube* denominado “Quais são as competências de um professor de FLE hoje?” Além disso, discutimos o programa de atividades do curso, igualmente disponibilizado. O último material que analisamos consistiu em um arquivo que apresenta um modelo de *compte rendu* que apresentou instruções para os alunos fazerem os fichamentos e resumos dos textos lidos. Verificamos cada um destes documentos e os analisamos com base nos seguintes critérios:

- Se a tecnologia e a leitura são mencionadas ou são consideradas como pressupostos;
- Caso a leitura seja mencionada nestes documentos, qual seria a base teórica subjacente à proposta;
- Como esta base teórica se manifesta ao longo dos documentos;
- Se existe incoerência entre a base teórica apresentada na bibliografia efetivamente sugerida como leitura obrigatória no curso de 2020/2 em modalidade remota e os objetivos do curso;
- Se a tecnologia está apenas sendo usada como suporte sem qualquer apoio ou explicação;
- Caso exista uma proposta de uso da tecnologia, qual seria esta proposta.

5 ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Análise das ementas de prática de ensino em francês

Corroboramos com Custódio (2012) quando o teórico ressalta que, em um curso que forma professores, as disciplinas de práticas de ensino são primordiais. Ademais, nesse contexto de formação de professores, destacamos a relevância de ter uma compreensão leitora proficiente, uma vez que é através da leitura que esses futuros docentes terão acesso ao conhecimento. Por conseguinte, estarão aptos para transmitirem saberes ao instigarem a busca de conhecimento por parte de seus alunos. Além disso, cabe compreender de que maneira a tecnologia, que está presente em toda parte em nossa sociedade, é trabalhada nesse contexto da prática de ensino.

Para respondermos a problemática proposta, inicialmente realizamos um estudo documental. Em um primeiro momento, tínhamos o intuito de analisar apenas as disciplinas obrigatórias no curso de licenciatura em francês e as disciplinas Produção de Material Didático de Compreensão Leitora em Francês Língua Estrangeira e Estágio Supervisionado em Língua Francesa II – Novas Tecnologias, por estarem correlacionadas à temática da pesquisa. No entanto, a partir da qualificação, optamos por alterar o número de ementas analisadas para termos uma ampla cobertura a respeito da problemática de pesquisa. Dessa forma, ampliamos o leque de ementas a fim de investigar a leitura de uma forma mais abrangente no contexto da formação docente nesta instituição caso.

Por causa disso, analisamos todas as ementas das práticas obrigatórias de francês, assim como também as disciplinas de estágio. Além disso, analisamos a disciplina Produção de Material Didático de Compreensão Leitora em Francês Língua Estrangeira, uma vez que esta tem como foco a leitura, o que está em consonância com o problema proposto para este estudo.

Portanto, nesta parte da pesquisa, dedicamo-nos a analisar as ementas mencionadas. Apresentamos, a seguir, cada uma com as suas respectivas

particularidades, considerando durante o processo de análise os critérios destacados anteriormente (Ver seção 4.2).

5.1.1 Ementa de Práticas Metodológicas em Língua Francesa

A disciplina Práticas Metodológicas em Língua Francesa tem carga horária de 30 horas. Essas aulas devem ser cumpridas presencialmente em um semestre, com encontros semanais de 2 horas.

Essa matéria corresponde a um crédito no currículo e é obrigatória, ou seja, todos os alunos do curso de licenciatura de Letras, habilitação português-francês, precisam cursá-la. Além disso, ela apresenta como pré-requisito Língua Francesa II, conforme podemos observar no Quadro 3. Nesse contexto, os alunos podem cursar essa matéria a partir do segundo ano do curso.

Quadro 3 – Dados da disciplina Práticas Metodológicas em Língua Francesa

Disciplina	Status	Pré-requisito	Carga horária	Quantidade de horas/aula por semana	Forma de oferta
Práticas Metodológicas em Língua Francesa	Obrigatória	Língua Francesa II	30h	2h	Semestral

Fonte: A autora, 2021, com base na ementa da disciplina Práticas Metodológicas em Língua Francesa.

Com relação aos objetivos da disciplina, notamos uma preocupação para que o futuro professor conheça as diferentes metodologias existentes no ensino de francês. Assim como, também, que esse docente seja capaz de adaptar a sua aula de acordo com a realidade escolar, como podemos observar no excerto da ementa da disciplina: “Habilitar o discente ao trabalho com diferentes metodologias de ensino do Francês língua estrangeira e de sua inserção nos diferentes estratos sociais visados por este ensino” (WECHSLER, 2021, f. 354).

Já no trecho “Habilitar o discente ao trabalho com diferentes metodologias de ensino do Francês língua estrangeira” (WECHSLER, 2021, f. 354), é preconizado que o licenciando necessite conhecer o máximo de metodologias de ensino de francês que seja possível. Em consonância com esse constante conhecimento

metodológico por parte do professor, Veiga (2006) aponta que o docente não pode ser mais aquele que tem uma didática definida. Esse professor deve constantemente aprimorar as suas técnicas e métodos para atender as necessidades que vão surgindo. Concordamos que, quanto mais metodologias o professor tiver conhecimento, mais preparado esse profissional estará para atuar nas diversas realidades.

Ainda no que diz respeito aos objetivos, temos “sua inserção nos diferentes estratos sociais visados por este ensino”. Dessa forma, defendemos o ponto de vista de que o professor deve adquirir, ao longo de sua formação, o maior conhecimento teórico possível para estar apto a adaptar as suas aulas de acordo com seu alunado. Corroborando com adequar as aulas em função da realidade dos alunos, Vasconcellos (2001, p. 67) aponta que “não adianta ficar se lamuriando, entrando em escapismos. São estes os alunos que com eles têm de trabalhar; é esta a escola, é este o país”.

Sendo assim, o professor, ao compreender a realidade dos seus alunos, tem a possibilidade de atuar e interferir de modo positivo no processo educacional e na formação desses discentes. No entanto, devemos evidenciar que trabalhar com pessoas e realidades distintas em um único ambiente não é uma tarefa fácil. Mas, quanto mais esse profissional estiver preparado, mais chances terá de levar em conta a realidade de cada aluno, sempre buscando atender a todos de maneira similar.

Outro trecho da ementa da disciplina nos diz que um dos seus objetivos é: “Análise dos diferentes modelos metodológicos do FLE, aplicada à prática cotidiana em sala de aula, levando em conta a participação dos diferentes estratos sociais envolvidos no processo ensino-aprendizagem” (WECHSLER, 2021, f. 354). Como a ementa propõe “uma análise dos diferentes modelos metodológicos do FLE”, partimos do princípio de que, primeiramente, o professor irá apresentar um panorama histórico desses diferentes modelos. Para que um professor de francês tenha uma formação sólida, preconizamos que ele precise conhecer as diferentes metodologias de francês como língua estrangeira (FLE), uma vez que, em cada época, os objetivos e os conteúdos de aprendizagem mudam de acordo com os interesses políticos, sociais e históricos. Além disso, as metodologias se transformam para atender uma demanda específica. Por meio desses

conhecimentos, o docente compreenderá as mudanças no ensino da língua ao longo dos anos e decidirá que metodologia(s) utilizar com seus alunos.

Apoiando-nos em Puren, Bertocchini e Costanzo (1998), podemos afirmar que as quatro principais metodologias de língua francesa são: a Metodologia Tradicional (MT), a Metodologia Direta (MD), a Metodologia Ativa (MA) e a Metodologia Estrutural-Global Áudio-Visual (MSGAV). Após essas metodologias, surgem também a Abordagem Comunicativa (AC) e, mais recentemente, a Abordagem Acional (AA). Não definimos, neste estudo, cada uma, em virtude de a nossa problemática de pesquisa estar voltada para a questão do letramento, os seus aspectos digitais e a compreensão leitora e não para as metodologias de FLE. No entanto, ressaltamos a relevância de um professor de francês conhecer as particularidades de cada metodologia.

Ainda no que tange ao tópico da ementa da disciplina Práticas Metodológicas em Língua Francesa, temos “[...] aplicada à prática cotidiana em sala de aula, levando em conta a participação dos diferentes estratos sociais envolvidos no processo ensino-aprendizagem” (WECHSLER, 2021, f. 354). Mais uma vez, nos deparamos com a questão de que o docente necessita, durante a sua prática pedagógica, considerar a realidade dos alunos. Para tanto, esse professor deve adaptar as suas aulas ao grupo, mas sempre preservando os objetivos do curso a serem alcançados.

Avançamos para bibliografia, em que constam diferentes opções de leituras para o aprofundamento e aprimoramento do tema “práticas metodológicas de FLE”. Como primeira indicação, temos *Vingt ans Dans l'Évolution de la Didactique des Langues*, de Daniel Coste (1994). Esse livro propõe uma reflexão sobre a evolução didática, no que concerne ao ensino metodológico de FLE no período de 1968 a 1988. O autor destaca as diferentes metodologias de FLE e ressalta a competência plurilíngue dos alunos, que consiste em um locutor saber interagir e dominar vários níveis de língua e culturas.

Defendemos o ponto de vista de que o estudo dessa obra é importante para a formação e conhecimento teórico dos licenciandos, uma vez que apresenta as particularidades de cada metodologia de FLE ao longo de vinte anos. Além disso, ressalta a competência plurilíngue dos falantes, fazendo com que o professor conheça melhor a realidade de cada discente e sempre priorize seus conhecimentos prévios no processo de aprendizagem.

L'Enseignement des Langues Étrangères, de Louis Porcher (2004), é a segunda indicação de leitura na bibliografia. O autor aborda qual a melhor maneira de ensinar uma língua estrangeira. Além disso, propõe refletir sobre o que significa ser um bom professor. Ademais, também trata da questão sobre o que equivale a ser um aluno exemplar e qual o papel do professor e do discente no processo de aprendizagem. Essa leitura é imprescindível para os professores de francês, pois, além de tratar de temas essenciais, como o papel do aluno e do professor no processo do ensino, o teórico estimula a questão da francofonia. Desse modo, todos os lugares que falam francês são considerados e não somente a França. Acreditamos que o incentivo a trabalhar a francofonia em sala de aula faz com que, conseqüentemente, o ensino de francês seja mais rico, uma vez que o aspecto cultural dos diferentes países francófonos está em evidência. Esse tipo de atitude contribui para que os discentes ampliem o seu repertório cultural e adquiram maiores conhecimentos.

A terceira referência bibliográfica diz respeito a *La Grammaire en FLE*, de Gérard Vigner (2004). O texto aborda considerações a respeito de se a gramática deve ser encarada como essencial para o ensino de FLE ou não. O autor também propõe uma discussão sobre se é possível aprender uma língua sem se ensinar gramática. Para o teórico, aprender gramática é imprescindível, independentemente da abordagem de ensino que é utilizada. O autor aponta, também, para o papel ativo do aluno no contexto de ensino. Ademais, apresenta o conceito de interferência, ressaltando que, durante a aprendizagem, a língua materna pode interferir na aquisição da língua estrangeira.

A quarta indicação bibliográfica é *La Didactique des Langues Étrangères à l'Épreuve du Sujet*, de Patrick Anderson (1999). Trata-se de uma obra que propõe uma discussão sobre o que consiste em aprender uma língua. De acordo com o teórico, aprender uma língua representa não somente uma relação de saber, mas simboliza uma relação consigo mesmo, levando sempre em conta a língua materna. Para ele, aprender uma língua é tornar-se outra pessoa. Além disso, aponta para o papel do aluno, que sempre é ativo no processo de construção do conhecimento.

A quinta obra presente na bibliografia corresponde a *Se Former en Didactique des Langues*, de Puren, Bertocchini e Costanzo (1998). O aprendizado dessa obra é importante para a formação de todos os docentes que desejam trabalhar com a questão da língua estrangeira, uma vez que apresenta de maneira aprofundada um

panorama histórico das metodologias de FLE. Para o autor, desde a metade do século XVIII, a demanda social do aprendizado de línguas evoluiu. Em virtude disso, houve uma necessidade de um conhecimento mais prático das línguas estrangeiras.

No que diz respeito à última referência bibliográfica, esta consiste na revista *Le Français dans le Monde* (1995), com seu número especial intitulado *Méthodes et Méthodologies*. Trata-se de uma revista renomada de referência, destinada para professores e formadores de professores de FLE. Nesse número especial da revista, é traçado um panorama histórico sobre as metodologias de FLE ao longo dos anos, desde a metodologia tradicional até a metodologia acional, ou seja, a que dialoga com o livro de Puren, Bertocchini e Costanzo (1998). De acordo com o apresentado nesse periódico, os objetivos de aprendizagem de uma língua estrangeira mudaram com o decorrer dos anos. Concordamos com isso, pois observamos, como professora de língua estrangeira, que as demandas dos alunos são cada vez mais específicas. Esse fato ocorre muitas vezes em virtude de esses alunos terem que aprender uma língua por causa do trabalho. Por isso, precisam de um curso voltado para a sua área de atuação, o que exige do docente um preparo muito específico, em termos tanto de metodologia como de conhecimento de vocabulário técnico.

Atualmente, temos um ensino de francês preconizado através de uma metodologia pautada pela perspectiva acional, que consiste em uma aprendizagem realizada por meio do cumprimento de tarefas. As situações priorizadas nesse ensino fazem parte da vida cotidiana. Por causa disso, nesse contexto, é muito utilizado o uso de materiais autênticos.⁶ Além disso, essa perspectiva acional leva em conta as necessidades dos alunos. Notamos, assim, que o docente que tiver que ministrar essa disciplina necessariamente precisará conhecer bem as diferentes metodologias de FLE, para poder avaliar o que funciona ou não nesses processos de aprendizagem.

Dessa forma, acreditamos que o conhecimento teórico é relevante, uma vez que serve como base e fundamento. Defendemos o ponto de vista de que conhecer as diferentes metodologias de FLE é imprescindível para a formação de um professor de francês. Acreditamos que, quanto mais amplo o conhecimento teórico

⁶ Entendemos material autêntico com base em Coste (1994). Para o autor, esse material corresponde ao documento que está presente no cotidiano do falante nativo e não foi adaptado, criado e simplificado para ser ministrado a alunos de línguas. Muito pelo contrário, é um material que foi escrito ou gravado para um público comum.

do docente, mais ele estará preparado para trabalhar com as diversas demandas que surgem por parte de seus alunos. Contudo, a prática muitas vezes é a instância que permite avaliar com maior precisão a validade de certos métodos. Sendo assim, consideramos que os conhecimentos teórico e prático estão associados e ambos se complementam entre si.

Ademais, essa edição da revista evidencia que a tarefa de um professor de FLE não é fácil, uma vez que ele precisa, além de conhecer as metodologias, estabelecer objetivos claros, para, então, definir quais são os melhores caminhos para desenvolver o aprendizado. Mais uma vez, o papel do aluno ativo no processo de ensino é destacado e a construção do conhecimento é entendida como alcançada através da interação entre o professor e o aluno. O ensino tem, assim, como objetivo formar alunos autônomos.

Concluimos que todas as obras apontadas na bibliografia são relevantes para a formação dos licenciandos, uma vez que se trata de referências em sua área educacional. Dessa forma, os alunos terão oportunidade de conhecer teóricos clássicos, assim como também os seus conhecimentos preconizados. Ademais, ressaltamos que os objetivos, a ementa e a bibliografia estão em consonância, uma vez que priorizam o conhecimento de diferentes metodologias de FLE.

Cabe ao professor que irá ministrar essa matéria fazer a complementação ou orientar os alunos, por meio de questionamentos, a buscá-la, para que tenham uma formação crítica e estejam atualizados. Através desses conhecimentos, os docentes conseguirão compreender a razão pela qual hoje é priorizada uma abordagem comunicativa, com a utilização de materiais autênticos, por exemplo. No contexto atual de ensino, são predominantes as práticas contextualizadas da vida cotidiana, adaptadas pelo professor em virtude das necessidades discentes. No que diz respeito aos alunos, estes devem, de um modo geral, realizar as tarefas, ou seja, no ensino atual predomina a metodologia acional.

5.1.2 Ementa de Prática de Ensino do Texto Literário em Língua Francesa

A disciplina Prática de Ensino do Texto Literário em Língua Francesa possui carga horária de 30 horas. As aulas acontecem em um semestre, com encontros

semanais de duração de 2 horas. Essa disciplina equivale a um crédito no currículo. Além disso, ela é obrigatória e tem como pré-requisito Língua Francesa II, conforme podemos observar no Quadro 4:

Quadro 4 – Dados da disciplina Prática de Ensino do Texto Literário em Língua Francesa

Disciplina	Status	Tipo de aula	Pré-requisito	Carga horária	Quantidade de horas/aula por semana	Forma de oferta
Prática de Ensino do Texto Literário em Língua Francesa	Obrigatória	Prática/Trab. campo	língua francesa II	30h	2h	Semestral

Fonte: A autora, 2021, com base na ementa Prática de Ensino do Texto Literário em Língua Francesa.

No que diz respeito ao tipo de aulas, a ementa evidencia que estas são práticas e incluem trabalho de campo. Em virtude disso, acreditamos, em um primeiro momento, que essa disciplina prioriza mais a prática do que a teoria.

Nesse contexto, compreendemos trabalho de campo como qualquer atividade investigativa e exploratória que deve ser precedida de uma discussão teórica em sala de aula. Dessa forma, partimos do pressuposto que, primeiramente, o professor apresentaria um embasamento teórico para, em seguida, os discentes vivenciarem experiências práticas *in loco*. No nosso caso, o local seria uma instituição escolar. Ademais, esse estudo teórico prévio teria o objetivo de construir uma fundamentação conceitual e metodológica com o intuito de possibilitar uma maior aprendizagem.

No entanto, ao avançarmos na ementa no tópico “objetivos”, temos:

“Descrição do papel do texto literário em diferentes enfoques metodológicos. Diferenciação dos diferentes contratos comunicativos encontrados no discurso literário. Elaboração de propostas de atividades para o uso do texto literário em sala de aula, visando às competências

leitoras e literárias com apoio teórico nos pressupostos da Análise do Discurso”. (WECHSLER, 2021, f. 368)

Com a exceção da elaboração de propostas de atividades, com base nos outros propósitos, podemos evidenciar que a matéria apresenta uma ampla fundamentação teórica. No entanto, não notamos nenhuma alusão a um trabalho que será realizado fora da universidade, em uma escola. Em virtude disso, podemos salientar que os objetivos e tipo de aula apresentado na ementa apresentam divergências.

Passamos ao primeiro objetivo, “Descrição do papel do texto literário em diferentes enfoques metodológicos” (WECHSLER, 2021, f. 368). Ressaltamos que este é um bom momento para se trabalhar leitura, uma vez que os estudantes terão contato com diversos textos literários. Contudo, quando nos deparamos com o termo “descrição”, explicitado nos objetivos, entendemos que, nesse contexto, será evidenciada a relevância atribuída ao texto literário nas diferentes metodologias existentes.

A literatura é de suma importância para o ensino de línguas. Quanto mais o aluno exercitar o ato de ler, mais ele vai aprender sobre os mecanismos da língua, tanto escrita quanto falada. Em virtude disso, a literatura e a gramática precisam caminhar juntas para que a aprendizagem ocorra efetivamente. Através da leitura de diferentes clássicos universais, o leitor passa a construir a sua bagagem leitora e, dessa maneira, começa a assumir uma posição crítica em relação ao mundo que o rodeia. Esse posicionamento crítico é proveniente das distintas mensagens e indagações que a leitura propõe. Nesse contexto, cabe ao professor incentivar o hábito de ler, para que seus alunos despertem o prazer pela leitura e, posteriormente, consigam enveredar pelo mundo literário por conta própria, fazendo as suas próprias escolhas.

Dessa forma, a leitura de um clássico amplia nosso horizonte e possibilita o conhecimento de marcas de cultura de nossos antepassados, como linguagem ou costumes. Nesse contexto, o docente precisa valorizar a relevância da leitura para o ensino. Para tanto, é necessário que o professor crie mecanismos capazes de valorizar um leitor apto para processar, criticar, contradizer ou avaliar as informações diante de si, ao mesmo tempo que é imprescindível que esse leitor saiba desfrutar, dar sentido e significado ao que lê.

O hábito de ler desenvolve o senso crítico e aprimora a escrita, como também a capacidade de argumentação e comunicação com o outro. Dessa maneira, o professor deve estimular e incutir em seus discentes que a literatura é prazerosa.

No entanto, notamos que a escola não vem ao longo dos anos atingindo a sua meta no que se refere ao trabalho com leitura. Podemos justificar essa afirmação através dos resultados dos exames oficiais do governo que sempre apontam um baixo índice de proficiência leitora. Essa constatação é preocupante, uma vez que vivemos em uma sociedade onde as trocas interacionais ocorrem muito rapidamente por meio da leitura. Na atualidade, a escola precisa buscar caminhos para mudar essa realidade. E um desses meios é a literatura. É através da escola que os alunos possuem a possibilidade de desenvolver as competências de leitura e escrita. Porém, o docente deve também levar em conta o mundo da *internet* no qual os alunos também estão inseridos. Sendo assim, faz-se necessário que o educador pense em atividades de aprendizagem em que o passado e o presente convivam simultaneamente em perfeito diálogo.

No que diz respeito ao próximo objetivo da ementa, temos “Elaboração de propostas de atividades para o uso do texto literário em sala de aula, visando às competências leitoras e literárias com apoio teórico nos pressupostos da Análise do Discurso”. Com base nesse objetivo, nossa primeira hipótese é de que serão apresentados diferentes conceitos existentes na análise do discurso e, em seguida, teremos uma atividade prática com relação à utilização dos textos literários em sala de aula, com foco na leitura. Defendemos o ponto de vista de que este seja um momento oportuno para se refletir qual é a melhor maneira de se trabalhar a literatura em sala de aula, de modo que contribua para o desenvolvimento da formação de leitores críticos. Contudo, ressaltamos que as práticas escolares têm a tendência a priorizar um ensino em que exploram o “caráter utilitário” da literatura. Tal prioridade se manifesta em sua inserção como meio para discussão de valores morais ou aprendizagem dos elementos linguísticos, ou seja, a gramática. Porto (2018) traz críticas a esse trabalho escolar com literatura, pensando em sua relação com a habilidade linguística da leitura. Configura-as em seis aspectos:

- a) texto literário presente como pretexto para se trabalhar regras gramaticais;

- b) estudo da periodização literária, o que acaba minimizando a interpretação do texto propriamente dito. Esse fato contribui para que a prática leitora não seja trabalhada nesse contexto;
- c) seleção de obras muito focadas no estudo de autores canônicos, o que contribui para não conhecer outros autores ou obras fora do círculo dominante de recepção literária;
- d) abordagem que não leve em conta a natureza intertextual e plurissignificativa do texto literário. Essa metodologia restringe a possibilidade de se colocar em diálogo obras de autores distintos e tempos históricos. Além disso, limita as possibilidades das múltiplas interpretações de um texto;
- e) a utilização da literatura em aula pautada pelos fragmentos em detrimento da leitura integral da obra;
- f) o descompasso entre a recente produção em teoria e crítica literária e o que é aprendido durante o ensino de literatura na sala de aula.

Questionamos que um texto seja usado apenas como pretexto para se trabalhar gramática, pois esse tipo de atividade privilegiaria uma leitura decodificadora e não um trabalho de compreensão textual que demande dos alunos o acionamento de diferentes estratégias. Além disso, discordamos da visão de que saber ler consiste em conhecer e memorizar o máximo de significados lexicais possíveis. O ato de ler equivale a ir muito além de decodificar palavra por palavra, mas, sim, implica na ativação do conhecimento prévio do leitor que, ao se deparar com o texto, completa as lacunas textuais com base nas pistas linguísticas deixadas pelo autor e nos seus conhecimentos prévios sobre o assunto.

Passamos ao tópico “ementa” e temos “O papel do texto literário nos principais enfoques metodológicos de ensino de Língua Estrangeira” (WECHSLER, 2021, f. 368). Como apontamos anteriormente, convivemos com uma precariedade do ensino da literatura na escola, em virtude de uma abordagem inadequada do texto literário em aulas de língua. Pautando-nos em nossa experiência como professora, podemos afirmar que, no que diz respeito ao aprendizado de língua estrangeira, esse descompasso com a maneira como o texto literário é explorado em sala de aula e a sua pouca exploração na prática pedagógica se repetem. Nesse caso, se a leitura desses textos também não for trabalhada no âmbito universitário

da formação de professores, os discentes ficarão defasados nesse aspecto. Isso, conseqüentemente, poderá impactar em seu trabalho futuro com seus alunos.

No que se refere à literatura, a BNCC aponta que os anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser baseados “nas experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura” (BRASIL, 2017, p. 40.). Esse documento não destaca o termo “literatura como perspectiva de língua”, passando, dessa forma, a chamar de Eixo Educação Literária e evidenciando a estreita relação com o Eixo Leitura. Notamos que existe uma reflexão sobre a formação do leitor literário, mas o ensino de literatura não recebeu a devida relevância, uma vez que o texto desse documento aponta que o objetivo da língua portuguesa é assegurar o acesso os conhecimentos linguísticos.

Com relação à leitura literária, esta é apenas citada no fragmento relativo à leitura quando a literatura passa a ser correlacionada com outras atividades. Dessa forma, não há uma posição de destaque no que concerne à formação de leitores de literatura como algo imprescindível para a formação cidadã:

O **Eixo Leitura** compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 69)

Dessa forma, a literatura ou ensino de literatura não é enfatizado no ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental, mas aparece como uma competência específica. A BNCC preconiza o acompanhamento do letramento e o texto é considerado como uma prática de linguagem (BRASIL. 2017). Nesse contexto, é necessário se fazer a reflexão de que a literatura deveria ser evidenciada, uma vez que o ensino de língua portuguesa não deve somente fazer alusão aos conhecimentos linguísticos, mas sim deve se referir também aos literários. Nessa perspectiva, temos a necessidade de refletir que o conhecimento literário favorece o linguístico.

Sendo assim, é possível destacar que a BNCC não concede o devido destaque à literatura no ensino de línguas. Defendemos o ponto de vista de que, quando se tem contato com textos literários, se constrói não somente

conhecimentos linguísticos, mas também de mundo, se elabora hipóteses e desenvolve a criticidade. Em virtude disso, é importante que o professor, além de uma formação linguística, possua também uma formação literária.

Ainda sobre o tópico “ementa”, temos “A competência leitora e a competência literária” (WECHSLER, 2021, f. 369). Nesse tópico da ementa, em virtude de a leitura ser citada como competência, acreditamos que ela esteja atrelada ao conceito das quatro habilidades linguísticas. Esse fato, porém, não implica necessariamente que ela será trabalhada. Como o termo “competência leitora” é bastante amplo e genérico, não podemos inferir qual tipo de prática leitora será preconizada nesse contexto. Tampouco podemos ter clareza, somente pelo tópico, sobre se essa comparação entre competências se dará apenas em termos conceituais e teóricos, ou se dessa instância se passará à aplicação prática.

De acordo com Cosson (2007), a literatura não ocupa uma posição de destaque e não se consolida no Ensino Fundamental, pois é compreendida como algo que não ajudará o discente a desenvolver a sua prática leitora, tampouco a linguagem padrão. Desse modo, as atividades de leitura no ambiente escolar consistem em textos curtos e fragmentados. De uma maneira geral, os docentes pedem fichas de leitura, fazem debates ou pedem resumo do que foi lido. Sendo assim, a interpretação do texto e o acionamento de estratégias que contribuem para construção do sentido textual não são priorizadas. Menos ainda o são os aspectos específicos do texto literário, cujas estratégias demandadas se somam àquelas para a leitura em geral. Acreditamos que também esse cenário é reproduzido no ambiente universitário.

Concordamos com Solé (1998) que enfatiza que a leitura ensinada na prática escolar é ensinada de maneira equivocada. Por isso, a relevância de propor disciplinas de prática de ensino que favoreçam uma formação docente voltada para o letramento, para o desenvolvimento da leitura, incluída a literária. No entanto, com base apenas nessa ementa, não sabemos como se efetuará, de fato, o trabalho com a leitura no contexto dessa prática de ensino.

Avançamos no tópico “ementa” e temos “O discurso literário e o contrato comunicativo” (WECHSLER, 2021, f. 369). Conforme já explicitamos no tópico intitulado “objetivos”, acreditamos que, nessa parte da disciplina, será enfatizada a noção de contrato comunicativo e discurso literário. Como discutimos esse tema anteriormente, não iremos abordá-lo novamente.

Dando continuidade ao tópico “ementa”, temos “A literatura infanto-juvenil e a de adultos” (WECHSLER, 2021, f. 369). Baseando-nos nesse objetivo, partimos da ideia de que, ao longo dessa matéria, serão ressaltadas as diferenças existentes entre ambas as literaturas, com as respectivas características composicionais de cada uma e de seu público específico. Dessa forma, cabe ao professor apresentar textos distintos pertencentes às duas literaturas para refletir com seus alunos qual a melhor maneira de explorá-los na prática, através de atividades e exercícios. No entanto, não há nenhuma referência de que modo esses textos serão explorados, o que faz com que pensemos que serão reproduzidas as práticas metodológicas que não valorizam o desenvolvimento do processo leitor, como apontamos previamente.

Em seguida, no tópico “ementa”, temos “confeção e análise de exercícios” (WECHSLER, 2021, f. 369). Em virtude desse objetivo, acreditamos que essa disciplina terá uma parte prática, uma vez que pressupomos que o aluno terá que elaborar e analisar exercícios com o auxílio do professor responsável pela disciplina.

Partimos da premissa de que este seja um momento oportuno para o professor fomentar uma reflexão crítica sobre como trabalhar a leitura de um texto literário de modo que contribua para a formação de leitores autônomos. Entendemos autonomia como:

A ideia de que os alunos têm capacidades diferentes para tomar decisões a respeito do seu próprio aprendizado. A capacidade de um aluno para desenvolver um plano de aprendizado pessoal, a capacidade para encontrar recursos para o estudo em seu próprio ambiente comunitário ou de trabalho e a capacidade para decidir sozinho [...]. (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 245).

Dessa forma, entendemos alunos autônomos como discentes aptos para buscarem informações que complementem os seus conhecimentos. Como a maioria das informações é difundida via escrita, ela implica o processo leitor. Nesse caso, para que esses alunos estejam preparados para pesquisar por si mesmos, é imprescindível que sejam leitores proficientes.

Fundamentando-nos em Demo (2007), consideramos que as instituições escolares não devem persistir com a ideia metodológica e ideológica de que ensinar consiste apenas em transmitir conhecimentos. Se continuarem a insistir nesse tipo de trabalho, conseqüentemente, não formarão leitores críticos e autônomos. Sendo assim, é imprescindível que o indivíduo contemporâneo adquira conhecimentos e

habilidades que lhe possibilitem interpretar e analisar de modo crítico e autônomo a crescente quantidade de informações. Essa análise crítica e autônoma também deve acontecer nos ambientes digitais em que as notícias são propagadas cada vez com mais velocidade e, na maioria das vezes, sem ser verificada a veracidade dos fatos.

Dessa forma, quanto mais o aluno exercer a sua autonomia, conseqüentemente estará mais preparado para propor diferentes atividades e refletir como explorá-las em sala de aula. Nessa perspectiva, o discente estará apto para buscar informações por si mesmo e pesquisar quais tipos de exercícios são mais adequados a serem realizados.

Passamos à bibliografia proposta na ementa. Ela apresenta como primeira obra *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, de Daniel Gaonac'h (1991). Essa obra evidencia que a aquisição de uma língua estrangeira (L2) no ambiente escolar ocorre de modo bastante distinto da língua materna (L1). Esse fato acontece, pois os modelos psicolinguísticos do desenvolvimento da linguagem em L1 (ou a aquisição de L2 em meio natural) não podem ser transportados para o aprendizado de uma língua estrangeira que é ensinada na escola. Ademais, o tempo que consiste no ensino e aprendizagem de L2 é muito mais curto do que o da língua materna, com a qual os falantes estão em constante contato.

O autor, ao longo da sua obra, ressalta que a aquisição das línguas estrangeiras corresponde, primeiramente, a um processo mental que se concretiza dentro de um contexto social e comportamental. Além disso, assevera que se trata, essencialmente, da aquisição de um novo sistema de conhecimento. Nesse contexto, a cognição e os fatores cognitivos são as bases de toda a explicação do funcionamento da L2 e, também, tanto um quanto o outro são fundamentais para as teorias e as práticas da didática das línguas.

Partimos da premissa de que é imprescindível para um professor de língua estrangeira refletir sobre a aquisição de L1 e L2 e as suas particularidades existentes. Porém, como essa disciplina tem como foco propor uma reflexão sobre os textos literários e sua melhor maneira de trabalhá-los em aula, evidenciamos que essa obra não está em consonância, ao menos direta, com os objetivos e a temática da matéria.

Em virtude disso, acreditamos que seria mais coerente esta leitura estar presente na disciplina Práticas Metodológicas em Língua Francesa, pois

defendemos o ponto de vista de que, antes de o professor refletir sobre as diferentes metodologias, ele precisa saber as diferenças teóricas existentes entre o aprendizado de L1 e L2. Esse conhecimento irá auxiliá-lo a ter uma organização didática mais consolidada ao mesmo tempo que desenvolve um embasamento teórico para pensar criticamente com os seus discentes sobre as diversas metodologias que foram desenvolvidas ao longo dos anos.

Avançamos para segunda leitura presente na bibliografia e temos *Leitura, ensino e pesquisa*, de Angela Kleiman (1996). Trata-se de uma obra de referência para o ensino e aprendizado da compreensão leitora. A autora apresenta três concepções que a escola tem sobre leitura:

- A leitura como decodificação. Nesse contexto, as atividades consistem no reconhecimento de palavras idênticas no texto, nas perguntas ou comentários;
- A leitura vista como avaliação. Nesse caso, a leitura deve ser realizada em voz alta, com o intuito de verificar se a pontuação e pronúncia estão corretas, ou através de resumos, relatórios e preenchimento de fichas;
- A interação em uma concepção autoritária de leitura. Parte-se do princípio de que existe somente uma maneira de se abordar o texto e apenas uma interpretação a ser dada.

Concordamos com a autora, que aponta que ler é um processo em que o leitor tem um papel ativo na construção do significado do texto. Em virtude disso, cabe ao professor a implementação de uma metodologia de ensino que seja adaptada às necessidades do seu alunado. Para que isso aconteça, ele precisa compreender que o ato de ler é extremamente complexo e envolve a interação de diversos conhecimentos para que o leitor alcance o entendimento textual.

Partimos da premissa de que, por se tratar de uma obra de referência em que é proposta uma reflexão sobre o ensino e aprendizado de leitura, é uma obra relevante para estar presente na bibliografia da disciplina. Maior relevância apresenta se considerarmos que qualquer trabalho com literatura implica compreensão leitora. Acreditamos que, se o professor tiver um bom conhecimento e embasamento teórico, poderá trabalhar a leitura em sala de aula e refletir com seus alunos sobre qual é a melhor maneira de se explorar os textos literários no ensino.

Além disso, esse livro, nesse contexto, pode contribuir para proporcionar um conhecimento teórico sobre leitura de modo que a prática leitora não seja naturalizada e contribua para o desenvolvimento da criticidade dos discentes. No entanto, esse processo somente irá ocorrer se o professor tiver conhecimento teórico sobre o tema e fomentar a reflexão sobre a teoria que a autora apresenta.

Seguindo a bibliografia, temos a obra *Pragmática do discurso literário*, de Dominique Maingueneau (1996). No prefácio dessa obra, o autor apresenta a sua nova reflexão, que consiste nas relações entre linguística e literatura. O teórico concebe a literatura não simplesmente como texto, mas como um processo.

Ao longo dessa obra, Maingueneau (1996), enuncia as condições do discurso literário. Primeiramente com a estilística orgânica, com a história da filologia, a abordagem marxista, o estruturalismo e a nova crítica, até a emergência do discurso e da instituição discursiva.

Além disso, o teórico apresenta o discurso literário como discurso constituinte, considerado como inicial e original. Em suas palavras, o “discurso constituinte designa fundamentalmente os discursos que se propõem como discursos de Origem, validados por uma cena de enunciação que autoriza a si mesmo.” (MAINGUENEAU, 1996, p. 60). Desse modo, todo discurso constituinte só existe e exerce seu poder e circula na sociedade se for constituído em uma “Instituição Discursiva”.

Além disso, o autor aborda a questão da paratopia, que consiste em um conceito criado para expressar um não lugar, um pertencimento impossível da instituição literária. Em seguida, trata da posição estética que corresponde a outro conceito que faz referência à vocação enunciativa. Além disso, trata dos gêneros do discurso, enfatizando a questão tradicional da oposição existente entre oral e escrito. Também ressalta a situação de comunicação e da cena de enunciação, apresentando o conceito de cenografia, que consiste no conjunto de elementos de uma cena de fala que é validada no próprio texto perante a sua própria enunciação.

Partimos do pressuposto de que essa obra é relevante para ser trabalhada e discutida nesse contexto, uma vez que propõe uma ampla discussão sobre o discurso literário. Desse modo, os alunos terão um amplo embasamento teórico para poderem refletir criticamente sobre a implementação dos textos literários durante as aulas de maneira produtiva. Porém, o professor que lecionar essa disciplina precisa ter cuidado para não ficar somente atrelado à teoria sem desenvolver atividades

práticas. Somente através da teoria correlacionada com a prática, essa disciplina cumprirá o seu papel e formará professores aptos para atuar nas diversas realidades existentes.

Em sequência, como leitura presente na bibliografia, temos mais uma obra de Dominique Maingueneau (1998), intitulada *Termos-chave da análise do discurso*. Nesse livro, o autor apresenta os principais conceitos para a análise do discurso. No que diz respeito aos gêneros do discurso, ele considera como sendo “dispositivos de comunicação sócio-historicamente definidos” (MAINGUENEAU, 1998, p. 73). Além disso, os gêneros do discurso são bastante diversificados, incluindo desde os de maior estabilidade, como a prece e a receita de cozinha, como os menos estáveis, como a publicidade, o telejornal, etc. Ao apresentar as características dos gêneros, o teórico evidencia alguns itens que fazem parte da sua definição: a) o *status* dos coenunciadores; b) o tempo e o espaço de enunciação; c) o suporte e os modos de circulação; d) os temas presentes, o modo de organização e o modo de coesão dos textos.

De acordo com o teórico, as relações estabelecidas entre os gêneros do discurso e as diversas formações discursivas são complexas. Dessa forma, o gênero “aula” não será o mesmo com relação aos alunos universitários e os alunos da escola fundamental. Assim como o gênero “publicidade” apresentará inúmeras possibilidades de acordo com o público em questão. Sendo assim, seja qual for a configuração do gênero com que trabalhamos, um fator será certo: ele sempre funcionará como fator decisivo para a interpretação do enunciado.

Defendemos o ponto de vista de que o conhecimento dessa obra é relevante para que os alunos tenham um embasamento teórico e possam refletir sobre os gêneros literários e as suas particularidades, à luz da análise do discurso enunciativa de linha francesa, como postula a ementa ser sua base teórica. Com esse embasamento, será possível o professor e os discentes realizarem uma reflexão conjunta com o intuito de verificar como o gênero literário deve ser trabalhado durante as aulas, de modo que estimule a formação de leitores críticos e autônomos. Se o professor e os alunos já tiverem conhecimentos sobre as características dos gêneros literários, mais facilmente conseguirão explorar as suas diversas possibilidades e propor atividades pedagógicas a partir desse gênero. Além disso, ao conhecer o gênero e suas características, eles conseguem fazer previsões sobre o que pode esperar daquela leitura.

Dando continuidade, temos como próxima sugestão de leitura na bibliografia *O contexto da obra literária*, também de Dominique Maingueneau (2001). Nesse livro, o teórico elabora as categorias de enunciação, escritor e sociedade como categorias produtivas primordiais para o texto literário. Além disso, ele aborda os conflitos e tensões correlacionados a essas três categorias.

Nessa perspectiva, é possível alcançarmos o conceito de paratopia. Nesse caso, é compreendido que a literatura se apresenta como um espaço do desenvolvimento do não espaço, pois parte-se da premissa de que é impossível um escritor produzir a partir de um “solo institucional neutro e estável” (MAINGUENEAU, 2001 p. 28). Além disso, “o escritor nutre seu trabalho com o caráter radicalmente problemático de seu próprio pertencimento ao campo literário e à sociedade” (MAINGUENEAU, 2001 p. 27).

Consideramos importante o aprendizado dessa obra nesse contexto de disciplina sobre textos literários, pois apresenta um aprofundamento teórico necessário para contribuir para a formação crítica dos discentes. Cabe ao professor saber inserir esses conceitos teóricos de modo que aprimore a formação dos seus discentes e os preparem para atuar criticamente nas diversas realidades que encontrarem ao longo das suas carreiras.

Ademais, as três leituras do teórico Maingueneau (1996, 1998, 2001) estão em consonância com o objetivo da disciplina, uma vez que elas estão fundamentadas pelos pressupostos da análise do discurso de linha francesa. Sendo assim, partimos do princípio de que é relevante para os alunos saberem esses conceitos para poderem ter um maior arcabouço teórico e conseguirem avaliar as práticas pedagógicas de modo mais crítico e consolidado teoricamente.

Como última indicação presente de leitura na bibliografia, temos *O contrato da comunicação na literatura infantil e juvenil* de Yeda Oliveira (2003). Trata-se de um livro baseado na tese de doutorado da autora. Ao longo dessa obra, ela recorre aos conceitos da semiolinguística do discurso.

Oliveira (2003) aponta de que forma Ruth Rocha consegue ultrapassar o contrato da literatura infantil para conseguir estabelecer o seu próprio projeto de comunicação, transitando entre o universo mágico (típico da literatura infantil) e a crítica à realidade social que tinha o intuito de fazer. Acreditamos que seja importante, nesse contexto, também termos uma obra literária que trate da literatura

infantil, uma vez que o professor deve ser formado para estar apto a trabalhar nas mais diversas realidades.

Independentemente de termos na bibliografia livros de referência importantes para o contexto da disciplina, sentimos falta de obras mais atualizadas, uma vez que a data da leitura mais recente corresponde ao ano de 2003. Além disso, apesar de a disciplina de textos literários envolver, necessariamente, a leitura, encontramos somente uma obra na bibliografia destinada a se pensar como trabalhar a leitura na aula. No entanto, não é explicitado qual modelo de leitura será preconizado.

Ademais, a leitura só é citada no tópico “ementa” em “A competência leitora e a competência literária” (WECHSLER, 2021, f. 368). Em virtude disso, com base nesse documento e nas obras de leitura predominantes na bibliografia, partimos da premissa de que, nesse contexto, a leitura será naturalizada e considerada como um pressuposto para quem vai lidar com textos literários. Em outras palavras, o indivíduo que cursa essa disciplina já sabe ler e, por causa disso, a leitura não precisa ser aprendida e trabalhada. Isso posto, acreditamos que, prioritariamente, poderão ser exploradas nessa disciplina a competência literária e a sua periodização.

5.1.3 Ementa de Estágio de Educação Básica de Francês I

A disciplina Estágio de Educação Básica de Francês I tem como carga horária 60 horas, por período. As aulas ocorrem presencialmente ao longo de um semestre, sendo que a carga horária por semana a ser cumprida é de 4h. Trata-se de uma disciplina obrigatória realizada através de estágio. Representa 2 créditos no currículo e possui como pré-requisito Língua Francesa IV, como podemos observar no Quadro 5:

Quadro 5 – Dados da disciplina Estágio de Educação Básica de Francês I

Disciplina	Status	Tipo de aula	Pré-requisito	Carga horária	Quantidade de horas/aula por semana	Forma de oferta
Estágio de Educação Básica de Francês I	Obrigatória	Estágio	língua francesa IV	60h	4h	Semestral

Fonte: A autora, 2021, com base na ementa Estágio de Educação Básica de Francês I.

Por se tratar de uma disciplina que ocorre através de estágio, acreditamos que será mais prática. Tal crença pode ser reforçada pelo seu primeiro objetivo: “Planejar e elaborar atividades e materiais didáticos” (WECHSLER, 2021, f. 364).

Em termos oficiais, o MEC caracteriza material didático de uma maneira ampla, abrangendo “todo e qualquer recurso” didático, ou seja:

também conhecidos como “recursos” ou “tecnologias educacionais”, os materiais e equipamentos didáticos são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo. [...] esses materiais são classificados como recursos visuais, auditivos ou audiovisuais (FREITAS, 2009, p.22)

Com o decorrer dos anos, o material didático foi expresso em distintos formatos, usufruído como suporte para a organização da aula do docente e como suporte para que o aluno estude e aprenda um determinado tema. Com a evolução tecnológica, novos recursos passam a ser usados para propiciar aprendizagens significativas. Dessa forma, defendemos o ponto de vista de que, independentemente do recurso utilizado, ou por mais inovador que ele seja, é imprescindível que o professor faça um planejamento de acordo com o perfil do alunado e dos objetivos a serem alcançados.

Pautando-nos em Nogueira (2012), podemos considerar que a elaboração de um material didático engloba as fases de planejamento, construção, produção e o seu uso, visto sob essas duas perspectivas: conteúdo didático e material didático enquanto objeto. Desse modo, é preciso pensar o material didático em função de:

- Seu planejamento enquanto objeto: questões financeiras, tipo de mídia a ser disponibilizado, perfil do público a ser atingido;
- Seu planejamento enquanto conteúdo: possibilidades de uso do material didático, objetivos de aprendizagem, estrutura do conteúdo,

atividade e avaliação, complexidade (o problema do instrucionismo), linguagem, ritmo, direitos autorais;

- Sua construção: divisão do conteúdo, elementos visuais e sonoros, metodologia de construção e cronograma;
- Suas questões técnicas de produção: orçamento, técnicas de produção e características do objeto a ser produzido;
- Suas questões em relação ao uso do material (avaliação do objeto): contexto no qual o material didático será utilizado, formas de utilização e feedback;

Pensar materiais didáticos sob esses cinco aspectos significa poder ter a possibilidade de planejar, construir, produzir e avaliar tais materiais utilizados nos cursos de maneira mais adequada às necessidades da instituição e de seus alunos (NOGUEIRA, 2012, p. 102).

Cabe, nesse contexto, ressaltar que, antes de se realizar o planejamento, é necessário levar “em consideração uma característica que, apesar de não ser inerente aos mesmos, interfere diretamente na sua concepção. Trata-se do tipo de curso para qual esses materiais estão sendo planejados” (SILVA et al., 2007, p.2). Sendo assim, para o professor poder elaborar atividades adequadas, deve sempre levar em conta com qual público irá trabalhar. O estágio é o momento propício para refletir sobre esses aspectos, uma vez que nele se encontram alunos em formação que, em breve, atuarão como docentes.

No que diz respeito ao segundo objetivo, temos: “Elaborar e aplicar instrumentos avaliativos” (WECHSLER, 2021, f. 364). Nesse caso, o licenciando elaborará provas e outros instrumentos avaliativos e os aplicará nas turmas em que estagia. Mas, para que esse processo aconteça de maneira bem-sucedida, é necessário que o licenciando juntamente com o professor regente façam um bom planejamento e reflitam sobre qual é a melhor maneira de avaliar a turma.

Nessa perspectiva, a avaliação escolar não deve ser considerada como um processo essencialmente classificatório, punitivo e burocrático. Corroboramos com André Passos (2002, p. 177) que “quando se avalia através de provas que cobram nomes, datas, ideias copiadas do livro ou do texto está-se dizendo que o princípio pedagógico valorizado é o da aprendizagem reprodutiva, baseada na memória e na repetição acrítica das informações”.

Desse modo, quando se solicita para um aluno expressar o seu ponto de vista, argumentando a favor ou contra uma ideia, se está reforçando a relevância da reflexão do pensamento investigativo. A avaliação deve contemplar esse aspecto de reflexão. Pautando-nos em Libâneo (2013, p. 2016) consideramos a avaliação como:

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho

conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

Sendo assim, consideramos que a avaliação tem um papel de relevância no processo de ensino e aprendizagem à medida que, através dela, o professor pode verificar a evolução do aprendizado. Além disso, esse instrumento possibilita que o professor verifique o que precisa ainda ser aprimorado. Porém, para que esse processo ocorra de modo significativo, é imprescindível que esse instrumento seja preparado com perguntas que fomentem a capacidade reflexiva e estimulem a opinião crítica do alunado. Também é importante que se baseie nos objetivos previstos para o curso e não apenas nos conteúdos.

Continuamos com o próximo objetivo que é: “Observar e auxiliar o professor regente” (WECHSLER, 2021, f. 364). Dessa forma, primeiramente, o aluno observa o professor regente, para, depois, auxiliá-lo com a elaboração de materiais, preparo de avaliações ou assumindo, com a orientação do professor responsável, a regência de uma turma.

Concordamos com Pimenta e Lima (2004), que caracterizam o estágio com uma atividade teórica que proporciona ao discente uma aproximação com a realidade em que irá atuar. Essa aproximação contribuirá para a sua futura prática como docente, em que será visto como sujeito crítico, reflexivo e transformador da realidade.

Partimos da premissa de que o aprendizado é muito mais eficaz quando é aprendido através da experiência, ou seja, na prática. Sendo assim, quanto mais oportunidades práticas o licenciando tiver ao longo do estágio, com mais facilidade assimilará os conhecimentos e se lembrará das atividades realizadas ao longo do estágio. Dessa forma, ao auxiliar o professor regente, o licenciando tem a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar e refletir sobre a prática docente.

Concordamos com Flemming (2009) que o estágio supervisionado é o momento de formação profissional do futuro licenciando. Esse processo de formação pode ocorrer através de exercícios direto *in loco*, ou seja, pela presença participativa em ambientes próprios de atividades educativas sob a responsabilidade de um professor regente habilitado.

Corroboramos também com Tardif (2002), que ressalta que o estágio supervisionado corresponde a uma das etapas mais relevantes na vida acadêmica

dos alunos de licenciatura. A partir do ano de 2006, o estágio supervisionado, cumprindo as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tem o objetivo de oportunizar para o discente a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação das diferentes atividades pedagógicas. Dessa forma, temos uma proposta de aproximação entre a teoria acadêmica e a prática da sala de aula.

Avançamos no tópico ementa e temos, “Análise da organização administrativo-escolar” (WECHSLER, 2021, f. 364). Partimos do pressuposto de que esse termo faz alusão ao contato que o estagiário terá com o ambiente educacional e a sua organização em seu cotidiano. Sendo assim, o aluno, ao estagiar, passa a compreender a educação com um novo olhar, com o intuito de entender a realidade da escola, sua organização administrativa, o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem. Em virtude disso, esse discente faz uma nova leitura do ambiente escolar, procurando oportunidades para poder intervir positivamente (JANUARIO, 2008).

Dessa forma, o estágio é um meio que pode conduzir o discente para identificar diversas estratégias para resolver problemas que, na maioria das vezes, ele não tinha ideia do que encontraria na sua área profissional. Esse aluno começa a desenvolver o raciocínio, a capacidade de criticidade, além da liberdade do uso da criatividade (ROSSI, 2012).

Continuamos com o tópico “ementa” e temos: “Observação em sala de aula” (WECHSLER, 2021, f. 364). Nesse contexto, entendemos o processo de observação de aulas como uma ferramenta pedagógica fundamental na formação inicial dos futuros professores (ALMEIDA, 2011). É através da observação de aulas e de diferentes aspectos do ensino que acontece a interação entre professor e licenciando. O docente passa a compartilhar ideias com a oportunidade de propor questionamentos, dúvidas e sugestões. Em virtude disso, o papel do licenciando, neste ambiente de observação, é ativo.

Corroboramos com Almeida (2011) que existe uma tendência, quando observamos uma aula, em concentrar a atenção mais nos pontos negativos do que positivos. Fundamentando-nos na teórica, defendemos que a observação das aulas deve englobar uma visão holística que leve em conta todo o processo educacional. Essa visão holística abarca uma:

relação de interdependência entre prática e teoria, uma relação entre homem e mundo, a “práxis” freiriana. Uma relação dialética sempre difícil que inclui contradições e conflitos constantes entre ambas, que servem de ponto de partida para a busca de novos caminhos, gerando transformações nos contextos em que vivemos, ou seja, no mundo em que somos, estamos e agimos e em nós mesmos. Nas palavras de Freire (1983, p. 40), “[...] a práxis, [...], é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Portanto, é através da prática, aliada à teoria, que agimos sobre o mundo para transformá-lo. Este processo é especialmente evidente na área das Ciências Humanas, que trabalha num espaço de conhecimento em que o elemento humano é fundamental nos estudos desenvolvidos. (ALMEIDA, 2011, p. 73)

Dessa forma, defendemos o ponto de vista de que, para que a observação seja significativa, é necessário que ela tenha critérios. No entanto, esses critérios de observação não foram apresentados na ementa. E, nesse âmbito, o aluno não tem uma postura passiva, mas sim ativa, realizando questionamentos que contribuirão para sua formação e amadurecimento do pensamento crítico-reflexivo. Somente desse modo a observação de aulas cumprirá o seu papel inicial no estágio.

Dando continuidade ao tópico “ementa”, temos: “Co-participação” (WECHSLER. 2021, f. 365). Esta corresponde à segunda etapa do estágio, pois, primeiro, o aluno observa e, depois, coparticipa. Esse é o momento em que o licenciando tem um contato maior com a turma, uma vez que atua diretamente na aula. A etapa de coparticipação apresenta como relevância o fato de o aluno começar a se ver na posição do professor e não mais apenas como observador ou discente.

De acordo com Carvalho (2012, p.65), “há inúmeras formas para efetuar os estágios de regência que vão desde a coparticipação junto com o professor da classe que recebe o estagiário até a regência autônoma, quando este é responsável por uma sequência de ensino”. Entretanto, independentemente das múltiplas possibilidades de maneiras por meio das quais esse estágio pode ser concretizado, a autora evidencia que:

Um dos principais objetivos desse tipo de estágio é fazer com que nossos alunos aproveitem os estágios para testar, como professores, as inovações que discutiram teoricamente na universidade e/ou observaram com os bons professores da escola básica. (CARVALHO, 2012, p.66).

Nessa perspectiva, alguns dos elementos que podem auxiliar o futuro docente são: o uso de estratégias de ensino que viabilizem uma perspectiva diferente da tradicional, os materiais didáticos que nortearão o seu trabalho e o contexto profissional possibilitado pela escola.

Concordamos com Pimenta e Lima (2004, p.36), que enfatizam que o estágio não diz respeito apenas a “observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa”. Esse tipo de estágio se concentra em focalizar somente os erros da escola, do professor, do coordenador e do diretor.

Dessa maneira, esse tipo de estágio conduz o licenciando a realizar críticas vazias a respeito do funcionamento escolar, contribuindo para aumentar o distanciamento entre universidades e escolas. Para superar essa visão reducionista, as pesquisas a respeito da formação de professores e estágio supervisionado apontam que “[...] a universidade é por excelência o espaço formativo da docência, [...] e que a pesquisa é o caminho metodológico para essa formação” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 4). Dessa forma, o professor deve orientar o licenciando como proceder durante uma observação da aula, enfatizando que esse ato de observar envolve tanto os aspectos negativos como os positivos. Além disso, é necessário que essa observação esteja pautada em critérios que serão desenvolvidos pelo discente com a orientação do docente.

Em sequência no tópico “ementa”, temos “Análise e elaboração de instrumentos avaliativos adequados ao perfil do aluno” (WECHSLER, 2021, f. 364-365). Nos objetivos, já discutimos sobre a questão dos instrumentos avaliativos. Por causa disso, não iremos abordá-los novamente. Porém, faz-se necessário ter em mente que, ao discente refletir sobre o processo avaliativo conjuntamente com o professor responsável, eles farão uma análise crítica, ressaltando os pontos positivos e negativos de cada instrumento avaliativo.

Por conseguinte, no tópico “ementa”, temos “Análise e elaboração de planejamento” (WECHSLER, 2021, f. 365). Durante o planejamento, deve-se buscar uma boa base teórico-metodológica para que os licenciandos compreendam a sua relevância e aprendam a planejar de modo organizado. Sendo assim, pautando-nos em Serrão (2006, p.138), defendemos que “o planejamento é visto como um instrumento que permite ao sujeito que realiza a atividade estabelecer o norte de sua própria atividade, definindo os objetivos da mesma e abrindo um leque de caminhos possíveis”.

Isso posto, compreendemos que, através do planejamento, o professor deverá refletir sobre suas práticas, procurando aperfeiçoar as suas aulas com o intuito de atingir os objetivos preestabelecidos. Porém, faz-se necessário

compreender que o ato de planejar não é mecânico, mas constitui uma ação de reflexão que requer clareza do que seja planejar.

Dessa forma, o planejamento se consolida como uma organização das atividades dos docentes que envolvem uma programação do que será efetuado ao longo do curso. Em consonância com essa ideia, Libâneo (1994, p.222) ressalta que “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando as atividades escolares e a problemática do contexto social”. Para ser realizado, é necessário que seja transportado para uma linguagem e documento. “O plano e os projetos constituem a forma escrita do planejamento, é a sua culminância, é um esboço das conclusões resultantes do processo mental de planejar” (HAIDT, 1995, p. 95).

O professor, como orientador do seu trabalho, precisa ter em mente que o planejamento não deve ser rígido, estático ou engessador de sua prática docente. Dessa forma, o planejamento se encontra em constante movimento e em revisão, com modificações sempre que for necessário, de acordo com as realidades vivenciadas. Além disso, esse documento tem que apresentar clareza e ser escrito em linguagem simples, de modo que todos compreendam o que está explicitado.

Em sequência, no tópico “ementa”, temos: “Correção de atividades redigidas por alunos da educação básica” (WECHSLER, 2021, f. 365). Nesse contexto, o licenciando tem uma participação direta com a turma, corrigindo exercícios e atividades, contando sempre com a orientação do professor regente.

Pautando-nos em nossa experiência como professora, podemos constatar que os alunos, de uma maneira geral, são acolhedores quando o licenciando corrige as atividades com eles. Além disso, costumam participar das correções apresentando as respostas que escreveram para as determinadas tarefas.

Dessa forma, durante o estágio, o licenciando passa por um período de estudos que envolvem conhecimento teórico e observação. Em seguida, tem a possibilidade de aplicar o que aprendeu em teoria na prática, por meio de atividades de correção e regência de turma.

Continuamos com o tópico “ementa” e temos: “Assistência a cursos e jornadas direcionadas ao ensino de língua francesa” (WECHSLER, 2021, f. 365). Ao participarem das jornadas pedagógicas, os licenciandos têm a oportunidade de entrar em contato com o universo da pesquisa. Podem auxiliar na organização dos

eventos das jornadas pedagógicas realizadas na faculdade e, ao mesmo tempo, conhecer os trabalhos dos alunos de pós-graduação.

Concordamos com André (2006) que a pesquisa é um elemento essencial para formação e atuação docente. Por conseguinte, corroboramos com Tardif (2002), que compreende que a superação da racionalidade técnica será possível quando a formação inicial também se preocupar em formar alunos reflexivos. No entanto, o autor evidencia que essa reflexão não pode ser espontânea e pragmática, mas sim precisa apresentar um embasamento científico e crítico. Fundamentando-nos em Lüdke (2005, p.8), podemos afirmar que a reflexão pode auxiliar os professores:

a problematizarem, analisarem, criticarem e compreenderem suas práticas, produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação das práticas escolares. Todavia, reflexão não é sinônimo de pesquisa e o professor que reflete sobre a sua prática pode produzir conhecimento sem, necessariamente, ser um pesquisador. Quando ele avança, indo ainda além da reflexão, do ato de debruçar-se outra vez para entender o fenômeno, encurta a distância que o separa do trabalho de pesquisar, que apresenta, entretanto, outras exigências, entre as quais a análise à luz da teoria.

Em relação à formação inicial, esta representa o lócus primordial para que professor possa aprimorar a sua postura investigativa (LÜDKE, 2005). Dessa forma, o professor se encontra em constante reflexão, questionando e aprimorando a sua prática pedagógica.

Avançamos com o tópico “ementa” e temos: “Assistência a COC” (WECHSLER, 2021, f. 365). Para ter uma maior aproximação com a realidade escolar, faz-se necessário que os alunos conheçam como funciona o conselho de classe (COC) em uma escola.

O COC é uma das poucas oportunidades em que é possível agrupar os docentes de todas as matérias de um mesmo ano, com o intuito de analisar o processo de ensino e aprendizagem com base em diversas perspectivas. Quando as conversas são bem conduzidas, elas fomentam aspectos positivos, como refletir sobre a metodologia adotada e o sistema de avaliação da instituição. Nesse aspecto, os professores têm a oportunidade de desenvolverem uma interessante experiência formativa, permitindo, ao mesmo tempo, uma reavaliação da sua prática pedagógica.

Além disso, o COC apresenta a possibilidade de os professores expressarem as suas visões a respeito dos alunos e do que precisa ser melhorado, tanto em

termos comportamentais como em aprendizagem. Na medida do possível, o conselho deve contar com a participação do coordenador pedagógico e do orientador educacional, além dos professores.

Nesse contexto, a contribuição do orientador educacional é primordial, uma vez que ele pode auxiliar a equipe a compreender questões cognitivas, afetivas e sociais que influenciam na aprendizagem. Dessa forma, é importante que os docentes compartilhem práticas pedagógicas que tiveram um resultado positivo e possam ser repetidas.

Ademais, para que esses conselhos sejam produtivos, é imprescindível que os professores estabeleçam os objetivos de maneira clara. Muitas escolas realizam pré-conselhos para a divulgação parcial das notas das avaliações. No caso do conselho do final do ano letivo, este tem o intuito de definir sobre as aprovações e reprovações.

O acompanhamento do conselho de classe pelo licenciando é um excelente aprendizado, para que ele possa ter conhecimento desse procedimento escolar que faz parte do trabalho de todo professor que atua em escola. Dessa forma, ele estará mais próximo da realidade que o docente vivencia no seu cotidiano escolar. No entanto, a ementa dessa disciplina não explicita de que maneira ocorrerá esse aprendizado. Sendo assim, cabe ao professor responsável tecer reflexões com o licenciando para que ele compreenda o funcionamento do COC, assim como orientá-lo sobre quais critérios levar em conta quando um aluno do contexto escolar é aprovado ou reprovado.

Continuamos com último item do tópico ementa e temos: “Participação: ministrar aula como professor regente” (WECHSLER, 2021, f. 365). Esta é a última etapa do estágio de licenciatura, que corresponde ao momento em que o licenciando assumirá a regência de uma turma.

Dessa forma, com base nas informações realizadas anteriormente, o licenciando faz elaboração do planejamento da sua primeira aula, mas sempre levando em conta no seu plano de aula a realidade dos alunos. Desse modo, o futuro professor consegue preparar aula de modo que os alunos se sintam motivados para aprender e o conhecimento é construído através dessa interação entre professor e aluno.

Nessa perspectiva, compreendemos a regência como o espaço privilegiado da formação inicial que contribui para o aperfeiçoamento tanto da prática

pedagógica como do conteúdo (MIZUKAMI e REALI, 2010). Em consonância com essa ideia de constante reformulação do aprendizado, Souza e Gonçalves (2002, p.03) evidenciam que “não basta apenas o aluno estagiário realizar práticas no estágio supervisionado, também é necessário momentos de reflexão dos diagnósticos e das vivências experimentadas durante o período do estágio”. Assim como Scalabrin e Molinari (2013, p.09) também enfatizam o aprendizado reflexivo:

O Estágio em sua acepção mais ampla sugere dar condições ao estagiário para a reflexão relativa ao seu fazer pedagógico mais abrangente e assim construir a sua identidade profissional. Deste modo, o estágio é um campo de conhecimento, é uma aproximação do estagiário com a profissão que irá exercer e com os as pessoas com quem irá trabalhar suas práticas a cada dia para que enfrente menos dificuldades futuramente.

Em suma, entendemos o estágio com a oportunidade de realização da regência como um momento de reflexão do fazer pedagógico que tem o intuito de verificar o que precisa ser aperfeiçoado. Ademais, trata-se da possibilidade de o licenciando estar mais próximo da futura profissão que irá exercer, com as pessoas e as práticas em/com que irá trabalhar, a fim de enfrentar o menos possível de dificuldades.

Notamos que os tópicos presentes, tanto nos objetivos como nas ementas, estão em consonância com a proposta da disciplina que consiste no estágio na educação básica. Em virtude disso, evidenciamos que todos esses elementos estão inseridos na realidade cotidiana do contexto escolar.

Passamos à bibliografia e notamos apenas três sugestões de leitura. A primeira consiste na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, de 1996. Trata-se da legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil da educação básica ao ensino superior. Em virtude disso, podemos afirmar que a LDB é a mais importante lei brasileira que se refere à educação e, por causa disso, todos os estudantes de licenciatura precisam conhecê-la e ver como se efetiva na realidade prática de sala de aula.

No que diz respeito ao estágio, de acordo com esse documento, no artigo 61 “constam de atividades de prática pré-profissional, exercidas em situações reais de trabalho, nos termos da legislação em vigor” (BRASIL, 1996). Nesse contexto, o estágio corresponde a um ato educativo escolar supervisionado que deve ser realizado no ambiente de trabalho. Sendo que esse estágio está destinado para alunos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos

anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Ademais, essa lei apresentou inovações relevantes, pois, pela primeira vez, uma lei educacional deixa a União com papel de mero coordenador e abre caminho para a iniciativa autônoma dos estados, municípios e escolas. A educação é considerada como dever da família e do Estado. Nesse contexto, foram introduzidas a autonomia e flexibilização do sistema de ensino. A educação especial e a distância ganham espaço.

Partimos do princípio de que todo aluno de licenciatura necessita conhecer essa lei, uma vez que ela acarretou mudanças consideráveis no âmbito da educação. Além disso, o seu conhecimento possibilita que as pessoas estejam cientes dos seus direitos no que concerne ao acesso igualitário à educação para todos. Acreditamos que essa seja uma boa maneira de a população ter consciência dos seus direitos para que, conseqüentemente, pressione o governo com a finalidade de garantir que cumpra o seus direitos que estão assegurados por lei.

Como segunda sugestão de leitura presente na bibliografia, consta a obra *Planejamento sim e não* de Francisco Whitaker Ferreira (1979). Esse livro aborda a temática do planejamento, apresentando o que consiste o ato de planejar e o que o professor deve fazer antes de colocar o ato de planejar em prática.

De acordo com o teórico, o ato de planejar se fundamenta principalmente em três pontos: o primeiro corresponde à preparação do plano, o segundo consiste no acompanhamento da ação e o terceiro é a revisão crítica dos resultados obtidos. Dessa forma, a primeira fase do planejamento acontece antes de começar a ação, a segunda ocorre durante e a terceira fase se concretiza após finalizar a ação. Sendo que essas fases devem ser realizadas sucessivamente, pois consiste num processo que não apresenta interrupção, com um começo, meio e fim, apresentando, assim, a característica de que a ação está sendo planejada.

No que diz respeito às três fases do ato de planejar, correspondem à preparação, reparação e revisão da ação. Dessa forma, o planejamento está correlacionado às decisões tomadas e aos objetivos a serem cumpridos. Mas é necessário que sejam elaboradas pesquisas e realizadas análises antes de serem tomadas quaisquer decisões. Em seguida, é imprescindível que se faça a verificação, já com a ação em andamento, para depois ser efetuada a análise e

corrigido o que for necessário. Por fim, após a análise, é verificado se o resultado previsto foi obtido com sucesso.

Concordamos que a leitura dessa obra é relevante, uma vez que defendemos o ponto de vista de que é primordial que todos os professores planejem as suas aulas e tenham os objetivos claramente preestabelecidos. No entanto, esse planejamento não deve ser fixo, uma vez que, sempre quando for necessário, sofrerá modificações de acordo com a realidade existente.

Como última sugestão de leitura, temos *Se former en Didactique des Langues* de Paola Bertocchini, Edvige Costanzo e Christian Puren (1998). Não iremos comentar novamente essa obra, pois já a discutimos na ementa de Práticas Metodológicas em Língua Francesa (Ver seção 5.1.2). Essa sugestão de leitura também aparece nas ementas de Estágio Supervisionado em Língua Francesa I – Metodologias Diversificadas (Ver seção 5.1.6) e de Estágio Supervisionado em Língua Francesa II – Novas Tecnologias (Ver seção 5.1.7).

Acreditamos que seja importante os alunos terem conhecimento dessa obra, pois se trata de uma leitura de referência. Mas, como ela já foi sugerida na ementa da disciplina Práticas Metodológicas em Língua Francesa, que é obrigatória, acreditamos que seria mais enriquecedor se fossem apresentadas para os alunos que estão em formação outras leituras de referência. Além disso, constatamos que, mesmo se tratando de um estágio em língua francesa, esta é a única leitura em francês. Caso o professor responsável não indique outras referências bibliográficas, os alunos ficarão defasados nesse aspecto.

Notamos que, em nenhum momento na ementa, é feita alguma referência à leitura. Portanto, com base nesse documento, partimos da premissa de que ela é considerada como um pressuposto. Além disso, não há tampouco nenhuma alusão às tecnologias. Dessa forma, não sabemos, com base nessa ementa, se a tecnologia será trabalhada no contexto de estágio como ferramenta potencializadora do ensino.

Sentimos, também, falta de uma bibliografia mais atualizada, pois a obra mais recente é de 1998. Nessa perspectiva, cabe ao professor responsável fazer as indicações de outras leituras mais recentes. Caso isso não aconteça, os discentes ficarão com uma formação desatualizada, a menos que sejam estimulados a buscarem referências por si e as socializarem com a turma durante os encontros com o professor da disciplina de Estágio.

5.1.4 Ementa de Estágio de Educação Básica de Francês II

A disciplina Estágio de Educação Básica de Francês II possui carga horária de 60 horas. Essas aulas acontecem presencialmente em um semestre, com uma carga horária semanal de 4h. Essa disciplina é obrigatória e deve ser realizada através de estágio. Corresponde a 2 créditos no currículo e tem como pré-requisito Língua Francesa V ou Estágio de Educação Básica de Francês I, como podemos notar no Quadro 6:

Quadro 6 – Dados da disciplina Estágio de Educação Básica de Francês II

Disciplina	Status	Tipo de aula	Pré-requisito	Carga horária	Quantidade de horas/aula por semana	Forma de oferta
Estágio de Educação Básica de Francês II	Obrigatória	Estágio	Língua Francesa V ou Estágio de Educação Básica de Francês I	60h	4h	Semestral

Fonte: A autora, 2021, com base na ementa Estágio de Educação Básica de Francês II.

Passamos aos objetivos propostos nessa ementa. Notamos que são exatamente os mesmos que já discutimos na disciplina Estágio de Educação Básica de Francês I. Além do mais, essa ementa corresponde ao nível II do estágio e trata-se de uma continuidade do que foi trabalhado na disciplina anterior. Portanto, partimos da premissa de que seria feito um aprofundamento do que foi estudado antes e, por causa disso, os objetivos deveriam ser mais elaborados para abranger a complexidade do processo de ensino do aluno em formação.

Dessa forma, indagamos sobre a ausência de planejamento na composição dessa disciplina no que concerne aos objetivos da disciplina. Entendemos que o ato

de planejar é inerente ao processo pedagógico. Nesse contexto, as escolhas das atividades estão correlacionadas e direcionadas de acordo com os objetivos determinados, proporcionando, dessa maneira, uma sequência pedagógica coerente e orientada para a aprendizagem (PACCA, 1992). No entanto, no momento que esses objetivos não são previamente estabelecidos, o ensino tende a não se desenvolver de modo claro e ordenado.

Concordamos com Chiodini (2013) que o planejamento diário auxilia no comprometimento do docente com a metodologia adotada pela instituição de ensino em que leciona. Desse modo, o fato de o planejamento não ser elaborado de maneira organizada pode comprometer a qualidade das aulas e contribuir para que o professor se torne repetitivo e pouco criativo com relação aos materiais a serem usados, como também em relação às práticas metodológicas a serem desenvolvidas.

Em consonância com essa ideia do planejamento como condição *sine qua non* para a organização do processo de ensino e aprendizagem, Gandin (1995) aponta que esse instrumento contribui para superação das rotinas diárias. Além disso, estimula o aprimoramento teórico necessário para se realizar uma aula de qualidade.

Avançamos para o tópico “ementa”. Essa parte do documento também é bastante semelhante à ementa de Estágio de Educação Básica de Francês I. Notamos como diferença a palavra “coparticipação” que aparece nesse tópico na disciplina do estágio nível I, mas não aparece no nível II. Acreditamos que esse termo somente está presente no primeiro nível por se tratar do processo inicial do estágio em que o aluno atuará auxiliando o professor responsável, no sentido de que o discente fará participações e não ministrará um tempo de aula inteiro. Desse modo, o licenciando, com o auxílio do professor da disciplina, realizará algumas atividades tais como: correção de exercícios com a turma, aplicação de provas, ou outras tarefas que o docente responsável achar necessário. Supomos, assim, que, no Estágio II, a participação será mais direta e intensa, com aulas regidas pelo estagiário.

Notamos que, nessa ementa, está escrito “Assistência a cursos e jornadas direcionadas ao ensino de **língua espanhola**” (grifo nosso) (WECHSLER, 2021, f. 368). Estranhamos o termo língua espanhola em uma disciplina de francês e

acreditamos que tenha sido um erro na elaboração da ementa que não deve ter passado por uma revisão criteriosa.

Questionamos, também, que apenas na ementa do Estágio I apareça “Participação: ministrar aula como professor regente” (WECHSLER. 2021, f. 366). Entendemos que ministrar aula como professor regente deveria estar também presente na ementa do Estágio II, uma vez que partimos do princípio de que primeiro o licenciando fará coparticipações para, em seguida, ministrar a aula.

Passamos à bibliografia, que é a mesma apresentada na disciplina Estágio de Educação Básica de Francês I (Ver seção 5.1.3). Dessa forma, exceto pelas poucas diferenças que apontamos, as duas ementas são praticamente iguais. Notamos uma falta de cuidado na sua elaboração. Como as ementas de Estágio I e II são quase idênticas, dessa forma, caberá ao professor responsável pelas disciplinas fazer as adaptações necessárias, pois, caso contrário, os discentes serão prejudicados em sua formação. Nessa perspectiva, podemos afirmar que, de acordo com a ementa, não existe uma progressão estruturada e crescente entre o Estágio I e o II.

Dessa forma, mais uma vez, apontamos para relevância do planejamento no processo de ensino. Fundamentando-nos em Schmitz (2000, p. 101), a educação jamais pode ser exposta a improvisos:

Qualquer atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados. E sendo a educação, especialmente a educação escolar, uma atividade sistemática, uma organização da situação de aprendizagem, ela necessita evidentemente de planejamento muito sério. Não se pode improvisar a educação, seja ela qual for o seu nível.

Concluimos que o planejamento é primordial para a construção do conhecimento e saber bem desenvolvê-lo faz parte de uma boa formação docente. Se ele não é bem realizado, de modo que o professor tenha claramente definidos os objetivos que pretende alcançar, o processo de ensino aprendizagem poderá desenvolver-se de maneira insatisfatória. Dessa forma, cabe, nesse contexto de estágio, que o professor responsável elabore e reflita conjuntamente com seus alunos sobre as diferentes maneiras de organizar as suas aulas.

Ademais, notamos que, em nenhum momento ao longo dessa ementa, a leitura é citada. Por causa disso, acreditamos que, mais uma vez, ela seja considerada como um pressuposto e que não será trabalhada (ao menos explicitamente e a *priori*) nesse contexto. A tecnologia tampouco é mencionada. Com base nesse documento, partimos da premissa de que as tecnologias não serão

exploradas nessa disciplina como ferramentas facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem.

5.1.5 Ementa de Produção de Material Didático de Compreensão Leitora em Francês Língua Estrangeira

A disciplina eletiva restrita do currículo de licenciatura intitulada Produção de Material Didático de Compreensão Leitora em Francês Língua Estrangeira é composta por uma carga horária de 30 horas, a ser realizada em um semestre. As aulas têm duração de 2 horas e ocorrem em um único dia. Essa disciplina corresponde a um crédito no currículo, conforme podemos observar no Quadro 7. Para o aluno poder cursá-la, é necessário que o discente já tenha concluído Língua Francesa V. Ademais, essa matéria é oferecida no primeiro semestre noturno e no segundo matutino.

Quadro 7 – Dados da disciplina Produção de Material Didático de Compreensão Leitora em Francês Língua Estrangeira

Disciplina	Pré-requisito	Carga horária	Quantidade de horas/aula por semana	Forma de oferta
Produção de Material Didático de Compreensão Leitora em Francês Língua Estrangeira	Língua Francesa V	30h	2h	Semestral

Fonte: A autora, 2021, com base na ementa Produção de Material Didático de Compreensão Leitora em Francês Língua Estrangeira.

Essa disciplina pode ser cursada a partir do sexto período, uma vez que tem como pré-requisito Língua Francesa V. O sexto período equivaleria ao penúltimo ano da faculdade, o que não configuraria a formação 3+1 já discutida anteriormente. Mesmo assim, defendemos a ideia de que, quanto mais cedo o licenciando tiver

contato com a prática pedagógica, conseqüentemente, ele terá uma melhor compreensão da realidade escolar e mais desenvoltura profissional. No que diz respeito aos objetivos presentes na ementa, temos: “Produzir material didático, visando à compreensão leitora, utilizando fontes autênticas e diversas” (WECHSLER, 2021, f. 355).

De acordo com a ementa da disciplina, ao longo desse curso, o aluno não somente terá contato com material didático, como também aprenderá a produzi-lo. Além disso, identificamos no trecho “visando à compreensão leitora” que haverá uma proposta para que a leitura não seja naturalizada, e sim trabalhada, uma vez que o material didático terá como foco a prática leitora.

Ainda com relação aos objetivos, no extrato que menciona “utilizando fontes autênticas e diversas” (WECHSLER, 2021, f. 355), observamos que existe uma preocupação didático-pedagógica em se fazer um trabalho amplo com leitura. Dessa forma, acreditamos que iremos nos deparar, ao longo do curso, com uma multiplicidade de materiais. Além da diversidade, há outro aspecto a ser levado em conta. Ao tratar de “fontes autênticas”, mesmo sem deixar explícita a base teórica subjacente e a orientação sobre como a leitura é encarada, esse termo permite inferir que haja uma tendência à leitura enquanto processo interativo (ou sociointerativo).

Outro tópico da ementa é: “Reflexão sobre as especificidades do ensino de compreensão leitora. Análise de diferentes tipos de material didático para compreensão leitora. Produção de material didático para compreensão leitora” (WECHSLER, 2021, f. 355). Notamos, nesse trecho, que ela prioriza a “reflexão sobre as especificidades do ensino”, ou seja, os discentes, durante o curso, terão a possibilidade de refletir sobre as práticas pedagógicas.

Acreditamos que, para se formar professores, é imprescindível que esses futuros docentes convivam com aspectos práticos da profissão. Esses discentes, portanto, necessitam conhecer o cotidiano escolar. Para que isso ocorra, precisam ter contato com a coordenação, a direção e, também, com outros professores e funcionários, pois, vivenciando a realidade cotidiana da escola, os licenciandos têm a oportunidade de interagir com os alunos, assim como também conhecer e se familiarizar com os materiais didáticos utilizados.

Sendo assim, defendemos o ponto de vista de que, para se alcançar uma boa formação docente, é primordial que esses futuros professores desfrutem o máximo

possível de experiências de convívios no ambiente escolar e não apenas um pequeno período um pouco antes de se formarem, como ocorre muitas vezes. Essa ideia está em consonância com D'Ávila (2007), que afirma que muitos cursos de formação ainda persistem em disponibilizar vários anos de disciplinas específicas de sua área de conhecimento, para somente no final apresentar as matérias pedagógicas destinadas à formação docente. Em outros termos:

A discussão em torno da dicotomia teoria-prática nos cursos de licenciatura continua. No âmbito desses cursos, é frequente colocar-se o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas, em detrimento de um trabalho sobre os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio. A relação entre o que o estudante aprende na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio continua abissal (D'ÁVILA, 2007, p. 221).

Como destaca a autora, esse tipo de formação consiste em passar conteúdos, sem levar em conta a parte didática, que consiste em reflexão teórica sobre a prática. Conseqüentemente, esse modo de formar não contribui para o desenvolvimento da criticidade do professor e esse fato incide negativamente para o aprimoramento do processo leitor. Dessa forma, se o licenciando não exercer a criticidade durante o seu processo de formação, esses discentes terão uma trajetória mais difícil para formar leitores críticos que questionem o que leem.

No que diz respeito ao conteúdo, acrescenta-se o fato de que muitos alunos de francês chegam à faculdade sem nenhum conhecimento da língua. Essa situação contribui para que, em um primeiro momento, seja dada prioridade ao ensino da língua e da cultura. Mas esse procedimento não deveria excluir a reflexão didática que é sempre necessária.

Concordamos com Nóvoa (2009, p. 34) quando ele diz que “a formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa”. Em outras palavras, trata-se de conciliar a teoria com a prática a partir de situações reais e concretas sobre as quais os futuros docentes necessitam refletir. Também destacamos a relevância de ter uma boa formação docente para termos professores aptos a se expressarem criticamente.

Pautando-nos em nossa experiência como professora de língua estrangeira, acreditamos que, muitas vezes, o professor leva para sala de aula materiais autênticos, que fazem parte do cotidiano dos falantes da língua em questão, independentemente de ter tido uma formação específica em vários casos. Nossa

hipótese é de que a escolha por tais materiais se deve à crença de que oferecem ótimos exemplos da língua-alvo de estudo. A falta de tal formação, contudo, pode aparecer na maneira como explora tais recursos, não tirando deles tudo o que poderia ser trabalhado.

Ainda assim, partimos do pressuposto de que o docente explorará esses documentos apresentando diferentes possibilidades de como didatizá-los para serem explorados em aula. Esses caminhos escolhidos refletirão sua visão de língua e de seu ensino. Nesse contexto, defendemos, também, a ideia de que será uma excelente oportunidade para o professor trabalhar a tecnologia e demonstrar de que maneira seria produtivo utilizá-la no ensino. Isso porque há uma presença crescente das tecnologias digitais em nossas vidas, com variedade de gêneros textuais. No entanto, não sabemos, ao ler o documento, se a tecnologia será potencializada nesse âmbito de aprendizagem ou não.

Em relação à ementa, temos “Reflexão sobre as especificidades do ensino de compreensão leitora” (WECHSLER, 2021, f. 355). De acordo com o documento, nesse contexto, a leitura será considerada uma atividade que tem que ser trabalhada, uma vez que a ementa propõe que temos que pensar sobre o ato de ler. Em consonância com essa questão de refletirmos sobre o aprendizado, Nóvoa (2009) aponta que a reflexão é imprescindível na disciplina de prática. Para o autor:

A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (NÓVOA, 2009, p. 40).

Dessa forma, a realização da prática não é suficiente, mas é necessário refletir sobre ela através de uma compreensão sobre as teorias e seus usos aplicados. Para tanto, a construção do conhecimento sobre a profissão docente é primordial, baseada na participação do discente na realidade escolar.

Ainda sobre a ementa, temos o trecho: “Análise de diferentes tipos de material didático para compreensão leitora” (WECHSLER, 2021, f. 355). Partimos do pressuposto de que os distintos modelos de leitura que apresentamos no capítulo teórico sobre compreensão leitora serão trabalhados.

Acreditamos que, somente através do conhecimento dos diferentes modelos de leitura, os alunos terão um amplo arcabouço teórico para estarem aptos a analisar criticamente diversos materiais didáticos. Caso contrário, se os discentes não tiverem conhecimento sobre a amplitude e complexidade do ato de ler, a leitura

será apenas trabalhada superficialmente, como sinônimo de decodificação. Ademais, o aspecto digital, com as suas devidas especificidades, precisa ser levado em conta para que os alunos tenham uma boa proficiência leitora, que abarque as múltiplas possibilidades do processo leitor. Iremos, contudo, discutir pormenorizadamente essa questão mais adiante, no tópico bibliografia.

Com relação à última frase do tópico da ementa: “Produção de material didático para compreensão leitora” (WECHSLER, 2021, f. 355), temos uma proposta de atividade prática. Dessa forma, partimos do princípio de que, primeiramente, será feito um aprofundamento teórico no que concerne o processo leitor, para que, em seguida, os discentes estejam aptos para produzir seu próprio material didático.

No que diz respeito à bibliografia, esta propõe primeiramente estudar a LDB de 1996. No entanto, ressaltamos que o fato de a LDB estar presente na bibliografia não está correlacionado com o objetivo da disciplina nem com o tópico da ementa, uma vez que ela não faz qualquer referência à leitura, tampouco sobre material didático. Além disso, temos uma versão mais atualizada da LDB que foi publicada no dia 1º de abril de 2020.

Contudo, reconhecemos que, apesar de essa leitura não estar em consonância com os objetivos dessa disciplina, o conhecimento dessa obra é primordial para os professores, uma vez que essa lei preconiza assegurar que toda população tenha acesso a uma educação gratuita de qualidade. Além disso, também trata da formação do professor, que precisa atingir os requisitos mínimos para exercer a docência. Por todas essas razões, é imprescindível que os educadores tenham conhecimento dessa lei. Sendo assim, defendemos o ponto de vista de que todo profissional da educação deve conhecer as leis que regem o ensino para poder saber os seus deveres, assim como também exigir seus direitos. Por causa disso, achamos mais coerente que essa leitura fosse incluída na disciplina Práticas Metodológicas em Língua Francesa, por ser uma matéria obrigatória.

Ademais, no que diz respeito à relevância da leitura, a LDB considera que um indivíduo com uma boa proficiência leitora terá mais acesso ao conhecimento, maiores oportunidades para ingressar no mercado de trabalho e exercer a cidadania (BRASIL, 1996). Dessa forma, a compreensão leitora abre portas e acrescenta-se o fato de que precisamos também refletir sobre as tecnologias nesse contexto da prática de ensino.

No que diz respeito às tecnologias, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) leva em conta o desafio imposto pela sociedade contemporânea no que concerne à educação. Esse documento preconiza que, apesar do contexto tecnológico disponibilizar diversas informações, cabe ao usuário fazer a curadoria dessas informações. O termo “curadoria” é originário do campo das artes e corresponde à checagem dos dados, comparação de informações e *sites*. Em outras palavras, faz-se necessário que o usuário tenha criticidade para poder saber avaliar as informações e selecionar as fontes que são confiáveis, como evidenciamos no trecho a seguir:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p. 65)

No que se refere aos contextos digitais, a BNCC evidencia o trabalho com diferentes gêneros oriundos da cultura juvenil, tais como: *vlog*, *fotorreportagem*, *detonado*, *podcast*, *slam*, vídeo, *playlists* comentadas, *fanfics*, *fanzines*, *e-zines*, *fanvídeos*, *fanclipes*, *posts* em *fanpages*, *trailer* honesto, vídeo-minuto (BRASIL, 2018). Nesse documento, o trabalho com os gêneros sempre está fundamentado nos eixos: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. O diferencial da BNCC em relação aos PCN, é que, nesse documento, a ênfase recai mais nas competências do que nos gêneros propriamente ditos. Dessa forma, um determinado gênero pode ser relevante a mais de um campo e se adaptar de acordo com o uso que se faz dele em uma esfera discursiva específica.

Passamos ao segundo documento que aparece na bibliografia, os *Parâmetros Curriculares Nacionais: quinta a oitava séries do ensino fundamental – língua estrangeira*. É imprescindível que todo professor da área de educação leia os PCNs, pois é um documento relevante para se conhecer os direitos educacionais dos cidadãos. Além disso, os PCNs servem para que os indivíduos possam exigir que todos tenham acesso à educação gratuita de qualidade para exercer a cidadania. Esse documento contribui para que as pessoas consigam se posicionar criticamente nas mais diversas situações do cotidiano. Acrescenta-se o fato de que, também, preconiza a pluralidade da linguagem, respeitando as diversidades. Dessa forma, esse tipo de atitude fomenta que o professor valorize os conhecimentos prévios dos alunos, respeitando as pluridiversidades culturais.

Concordamos que os PCNs estão em consonância com os objetivos priorizados na disciplina, uma vez que esse texto reflete sobre a questão do processo leitor. Conforme aponta Fávero (1991), a leitura é um processo ativo, tal como é preconizada nos PCNs (BRASIL, 1997). Dessa forma, “[...] a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem” (BRASIL, 1997, p. 69). Portanto, não se trata de extrair informações dos textos, mas sim de estar apto para usar estratégias de seleção que auxiliarão na interpretação textual.

Sendo assim, defendemos que o conhecimento dos PCNs é primordial para formação docente. No entanto, ressaltamos, mais uma vez, que tudo depende da maneira como esse documento é implementado no curso. O professor não pode ficar restrito unicamente à teoria, e sim deve refletir conjuntamente com seus discentes de que forma essa teoria deve estar atrelada à prática e qual a melhor maneira de aplicá-la à realidade escolar para formar seres pensantes e críticos.

O próximo livro proposto na bibliografia é *Coesão e Coerências Textuais*, de Fávero (1991). A coesão e coerência são elementos fundamentais para que o texto esteja bem articulado e apresente sentido. A coerência é global e não se constrói apenas através de relação linguística e semântica, mas também de conhecimento cultural e social. Em contrapartida, a coesão textual se encontra na materialidade textual e é composta por preposições, conjunções e pronomes que possuem a função de criar um sistema de retomadas no interior do texto. Essa autora tem a preocupação em discutir como esses elementos textuais necessitam serem trabalhados em sala de aula.

Sendo assim, acreditamos que estudar os mecanismos de coerência e coesão são primordiais quando se tem o objetivo de trabalhar a leitura. Por causa disso, essa obra é importante para os licenciandos e pode contribuir para que eles reflitam sobre a sua prática pedagógica.

Outro livro proposto na bibliografia é *Texto e Leitor*, de Ângela Kleiman (2000). Essa é uma obra clássica para qualquer educador que deseja trabalhar com o tema leitura. A teórica aborda conhecimentos distintos que são acionados durante o ato de ler, para que o leitor consiga construir o sentido textual. Considera o conhecimento linguístico como aquele referente ao vocabulário, às regras gramaticais, ou seja, o uso da língua. Aponta, ainda, a relevância desse

conhecimento para leitura. No caso de haver alguma incompreensão do texto, o leitor ativa outros tipos de conhecimento para suprir essa falta de compreensão. Além disso, também qualifica o conhecimento linguístico como um componente do conhecimento prévio.

Com relação ao conhecimento textual, Kleiman (2000) o caracteriza como um conjunto de noções sobre tipo e gênero de texto. Em seguida, destaca a relevância do conhecimento de mundo para a realização do processo leitor. Esse conhecimento engloba desde a sabedoria que um profissional tem sobre o seu domínio, como o saber que esse indivíduo tem em relação à vida, adquirido através das suas vivências pessoais. Dessa forma, para que o texto seja entendido pelo leitor, o conhecimento de mundo precisa ser ativado. A teórica também destaca o papel primordial do conhecimento prévio durante o ato de ler. Este é imprescindível para a compreensão, uma vez que é a partir do que o leitor já sabe sobre o assunto que ele consegue fazer inferências e compreender as informações implícitas.

Defendemos o ponto de vista de que o estudo dessa obra está totalmente correlacionado aos objetivos e à ementa da disciplina, uma vez que a temática desse livro está voltada para o processo de ensino-aprendizagem da leitura. Para que os licenciandos compreendam a complexidade em que consiste a leitura, é necessário saberem os aspectos cognitivos que a envolvem. Sendo assim, cabe aos alunos, com o auxílio do professor, levarem em conta tais aspectos durante a produção dos materiais didáticos. Caso contrário, a compreensão leitora será encarada como extração de informação do texto, ou seja, seguirão o modelo ascendente, que preconiza uma prática decodificadora.

No que diz respeito ao livro *Une Grammaire des Textes et des Dialogues*, de Sophie Moirand (1990), a autora tem como público-alvo professores. Ela propõe um trabalho de compreensão textual com diálogos da vida cotidiana e reflete sobre o papel da gramática na produção e compreensão de textos. Nessa visão, o leitor, durante o ato de ler, tem uma participação ativa. No decorrer de sua obra, apresenta os elementos coesivos e anafóricos. Toda reflexão está voltada para que o texto seja apresentado cada vez de maneira mais inteligível para o leitor. A autora trabalha com a questão da diversidade textual, privilegiando, desse modo, também, os textos orais.

A questão da enunciação está bastante presente no livro, fazendo com que o leitor leve em conta o outro e aprenda a se posicionar. A autora constrói, a partir da

base teórica enunciativa, uma perspectiva de leitor que apresente uma posição crítica perante o texto. Em virtude de a obra privilegiar uma atitude de leitor crítico e ativo, consideramos essa leitura relevante para o objetivo proposto na disciplina. Nesse contexto, cabe ao professor explorar com os licenciandos o aprendizado das estratégias de leitura, assim como também estimulá-los a se expressarem criticamente sobre o que leem.

Temos na bibliografia da ementa outro livro de Sophie Moirand, denominado *Situations d'Écrit – Compréhension, Production en Langue Étrangère* (1979). Trata-se de uma obra importante para professores que almejam trabalhar com a compreensão leitora, em especial no contexto das línguas estrangeiras, uma vez que essa obra, nos finais dos anos 1970, revolucionou a didática do ensino de FLE. A teórica propôs uma abordagem textual global, em detrimento da perspectiva linear de leitura preconizada pelas abordagens anteriores.

De acordo com Moirand (1979), essa abordagem global não consiste em ler grafema por grafema, e sim, em realizar uma leitura em blocos. Dessa forma, o leitor percebe as palavras no texto de maneira global. Esse tipo de compreensão textual consiste em transferir para a língua estrangeira as estratégias já utilizadas na língua materna, tais como: percepção global das palavras e das frases, construção do sentido através do contexto textual, conhecimento de mundo e a intenção da leitura.

A abordagem global do processo leitor permite ao professor trabalhar com documentos escritos autênticos do cotidiano, até mesmo com os alunos iniciantes na língua estrangeira. Nesse tipo de atividade, o docente solicita dos alunos a apreensão do sentido global do texto, no caso de eles não poderem compreender todo o vocabulário, pois essa falta de conhecimento é suprida por outras estratégias acionadas. Dessa forma, os leitores terão autonomia na interpretação textual.

Ainda de acordo com Sophie Moirand (1979), a leitura em situação escolar perde toda a sua autenticidade, uma vez que não existe uma grande diversidade textual tal como na vida cotidiana, principalmente porque não temos um objetivo de leitura, fora o ato de ler por si mesmo. É por esse motivo que o processo leitor no ambiente escolar está correlacionado à ideia de se trabalhar explicação de vocabulário e conteúdo gramatical. Desse modo, os discentes sem um objetivo de leitura não desenvolvem as estratégias de leitura para a construção do sentido.

Para a teórica (MOIRAND, 1979), durante o ato de ler, o leitor não é passivo. Concordamos com essa afirmação, já que o leitor tece hipóteses a respeito do

sentido do texto, fazendo antecipações. Essas hipóteses, ele as confirmará ou não ao longo de sua leitura. Partimos do pressuposto de que é fundamental para os licenciandos, como futuros formadores de leitores, serem incentivados ao longo de sua formação a usarem as diferentes estratégias existentes de leitura. Somente através desse aprendizado e do desenvolvimento do hábito de ler, eles estarão aptos a formarem leitores críticos e autônomos.

O último livro da bibliografia é *Les Écrits dans l'Apprentissage*, de Péry-Woodley (1993). A autora aponta para a questão da predição durante o ato de ler, ou seja, o leitor, quando começa a ler um texto, faz previsões sobre a sua leitura (PÉRY-WOODLEY, 1993). Assim como Moirand (1979), a teórica prioriza uma leitura textual global e não um processo leitor decodificador palavra por palavra. Além disso, a teórica também ressalta a utilização de estratégias durante o ato de ler, enfatizando que elas não devem ser naturalizadas, e sim aprendidas. Ademais, aponta para a relevância do conhecimento de mundo do leitor durante o processo de interpretação textual.

Conforme evidenciamos anteriormente, depende do professor regente a priorização da dinâmica de atividade prática, pois o docente pode destinar grande parte da carga horária a muita teoria, acarretando com que tenhamos apenas outra disciplina teórica a mais no currículo. Dessa forma, o êxito dessa disciplina dependerá de o docente desenvolver e estimular em seus discípulos a criticidade através de uma metodologia que preconize a prática como condição *sine qua non* da aprendizagem. Dessa forma, partimos da premissa de que cabe ao professor regente introduzir essa prática leitora e comentá-la ao longo do curso.

5.1.6 Ementa de Estágio Supervisionado em Língua Francesa I – Metodologias Diversificadas

Com relação à disciplina intitulada Estágio Supervisionado em Língua Francesa I – Metodologias Diversificadas, esta é composta por uma carga horária de 30 horas a serem cumpridas presencialmente, através de estágio no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, em uma escola do estado, indicada pela instituição. Ademais, essa matéria representa um crédito para o currículo e tem

como pré-requisito Práticas Metodológicas em Língua Francesa. Podemos conferir todas as informações no quadro em sequência.

Quadro 8 – Dados da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Francesa I – Metodologias Diversificadas

Disciplina	Pré-requisito	Carga horária	Carga horária semanal	Forma de oferta
Estágio Supervisionado em Língua Francesa I – Metodologias Diversificadas	Práticas Metodológicas em Língua Francesa	30h	2h	Semestral

Fonte: A autora, 2021, com base na ementa de Estágio Supervisionado em Língua Francesa I – Metodologias Diversificadas.

Pelo subtítulo da disciplina, “metodologias diversificadas”, acreditamos que o professor regente responsável por orientar o licenciando no estágio fará com que este tenha contato com a maior variedade metodológica possível. Por se tratar de um estágio, inferimos, igualmente, que essa diversidade metodológica deverá ser aplicada em turma, por meio de coparticipações e/ou aulas e atividades ministradas pelo estagiário.

Os objetivos da ementa são: “Planejar e elaborar atividades e materiais didáticos. Observar e auxiliar o professor regente” (WECHSLER, 2021, f. 356). Na primeira parte dos objetivos, temos “planejar”. Fundamentando-nos em Gomes (2011), cremos na importância do planejamento para o sucesso escolar. Dessa forma, partimos da premissa de que é imprescindível, para que se tenha uma aprendizagem bem-sucedida, que o professor tenha preparado previamente as suas aulas de forma adequada à sua realidade, assim como tenha os objetivos que deseja alcançar bem definidos.

Em virtude dessa relevância do planejamento para o bom aprendizado, defendemos o ponto de vista de que esse é um momento ideal para o docente ensinar ao licenciando como se elaborar um plano de aula. Nesse sentido, é importante que o planejamento se baseie sempre em metas/objetivos claros a alcançar e atendam às necessidades e realidades dos alunos e do contexto educacional em que se está. Isso faz toda a diferença e permite modular conteúdos, atividades e avaliações.

Na sequência dos objetivos, é evidenciada a importância de “elaborar atividades e materiais didáticos” (WECHSLER, 2021, f. 356). De um modo geral, o estágio é composto por observações das aulas, elaboração de material didático e regência. Todas essas etapas são realizadas com o apoio da orientação do professor supervisor responsável.

Como um dos objetivos da ementa é elaborar materiais didáticos, acreditamos que, antes, será feito o trabalho prévio de análise com diversos desses materiais. Nesse contexto, o professor tem a possibilidade de atuar fomentando a reflexão e a criticidade dos alunos, à luz da teoria que já conhecem. Além disso, o docente também pode trazer à lembrança essa teoria e estimular a análise crítica dos materiais com justificativas para sua avaliação positiva ou negativa.

No que diz respeito a elaborar as atividades, partimos do pressuposto de que o professor passará um tema específico e que o aluno precisará elaborar uma atividade, levando em conta as orientações do docente. Muitas vezes, o tema dessa atividade pode ser aproveitado para a aula de regência.

Passamos ao tópico “ementa”. Nessa parte, temos os conteúdos que serão desenvolvidos ao longo do curso, como pode ser evidenciado em:

Análise e elaboração de planejamento para aulas em situações extracurriculares, tais como oficinas em escolas, cursos livres, oficinas de ensino precoce, oficinas para a terceira idade e outros. Análise de materiais de ensino-aprendizagem de francês. Observação em sala de aula. Elaboração de material didático. Análise e elaboração de planejamento. Assistência a cursos e jornadas direcionadas ao ensino de língua francesa. Animação de aulas sob tutoria (WECHSLER, 2021, f. 356-357).

No que diz respeito a “Análise e elaboração de planejamento para aulas em situações extracurriculares, tais como oficinas em escolas, cursos livres, oficinas de ensino precoce, oficinas para a terceira idade e outros” (WECHSLER, 2021, f. 356-357), já ressaltamos antes a relevância do planejamento das aulas. Nesse caso, notamos, também, uma preocupação que reflete a atenção ao contexto de ensino-aprendizagem, que implica estudantes diferenciados e objetivos próprios. Como tal, requer um planejamento específico.

Outro exemplo de atividade desenvolvida em situação extracurricular é a monitoria, uma vez que ocorre de maneira frequente fora do ambiente da sala de aula. Porém, essa atividade contempla um número ínfimo de alunos. Na universidade na qual desenvolvemos esta pesquisa, existem apenas dois postos de monitor: monitor de Língua Francesa I e monitor de Língua Francesa II.

A LDB ressalta a função da monitoria em seu artigo 84, evidenciando que os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos (BRASIL, 1996). Dessa forma, acreditamos que a monitoria acadêmica deve ser encarada como uma ferramenta de fortalecimento de ensino e aprendizagem. Nesse caso, a construção do conhecimento acontece através da interação entre o aluno monitor, que tem mais facilidade para uma determinada disciplina, e o discente, que tem mais dificuldade nessa matéria.

Ainda no tópico “ementa”, temos “Análise de materiais de ensino-aprendizagem de francês” (WECHSLER, 2021, f. 357). Como já mencionamos anteriormente, partimos do princípio de que será feita uma análise crítica dos mais diversos materiais possíveis, apontando os seus pontos positivos e negativos.

Em seguida, no tópico “ementa” é mencionado “Observação em sala de aula” (WECHSLER, 2021, f. 357). Trata-se da primeira etapa do estágio. De acordo com o documento, esse curso almeja que o licenciando observe o professor regente, depois prepare material e em seguida assuma a regência de uma aula. Porém, em todas as etapas, esse licenciando recebe orientações e é acompanhado pelo professor responsável.

Pautando-nos em Aragão e Silva (2012, p. 50), compreendemos que a “observação se constitui de uma ação fundamental para análise e compreensão das relações que os sujeitos sociais estabelecem entre si e com o meio em que vivem”. Dessa forma, esse primeiro contato com o ambiente escolar possibilita ao licenciando associar aquilo que aprende na universidade, relacionando a teoria com a prática. Essa vivência e aquisição de experiência através do contexto escolar é imprescindível para a formação de um professor reflexivo, pois permite-se a esse futuro professor conhecer a realidade escolar e refletir sobre ela, levando em conta a sua pluralidade.

Nesse contexto, Freire (1992) considera a observação como um ato pedagógico. Para o autor:

Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminado por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela na cumplicidade pedagógica. (FREIRE, 1992, p. 14)

Sendo assim, a observação não se torna um ato vago, mas possui uma finalidade pedagógica. Essa observação serve como instrumento crítico de determinada realidade e tem o objetivo de mostrar ao licenciando que o contexto escolar é bastante complexo em seu cotidiano.

Na sequência, na ementa, temos “Elaboração de material didático” (WECHSLER, 2021, f. 357). Como já ressaltamos antes, acreditamos que primeiro será feita uma reflexão sobre os materiais didáticos para, em seguida, os licenciandos elaborarem o seu próprio material. Dando continuidade na ementa, são evidenciadas a “Análise e elaboração de planejamento” (WECHSLER, 2021, f. 357). Assim, conforme apontamos antes, é primordial que o professor tenha claramente estipulados os objetivos que deseja alcançar, como também faça um bom planejamento das suas aulas em função de tais objetivos.

Ainda no tópico “ementa”, temos “Assistência a cursos e jornadas direcionadas ao ensino de língua francesa” (WECHSLER, 2021, f. 357). Além do estágio, os alunos têm a oportunidade de desfrutar de experiências extracurriculares para complementar a sua formação. Pautando-nos em nossa experiência, podemos considerar que, muitas vezes, os licenciandos, além de exercerem atividades de monitoria, participam das jornadas acadêmicas realizadas na faculdade, nas quais têm contato com as pesquisas de outros universitários. Esse fato pode contribuir para despertar-lhes o interesse pela pesquisa científica, sendo uma porta de entrada para pesquisas acadêmicas de maior porte.

No último item do tópico “ementa”, consta “Animação de aulas sob tutoria” (WECHSLER, 2021, f. 357). Ela consiste na última etapa do estágio, quando o aluno assume a regência de uma turma sob orientação do seu professor supervisor responsável. De acordo com Carvalho (2012, p. 65), há diversas formas de realizar regência durante o estágio de licenciatura, “que vão desde a coparticipação junto com o professor da classe que recebe o estagiário até a regência autônoma, quando este é responsável por uma sequência de ensino [...]”. No entanto, independentemente da diversidade de formas através da qual essa regência pode ser desenvolvida, a teórica enfatiza que:

Um dos principais objetivos desse tipo de estágio é fazer com que nossos alunos aproveitem os estágios para testar, como professores, as inovações que discutiram teoricamente na universidade e/ou observaram com os bons professores da escola básica. (CARVALHO, 2012, p. 66).

Dessa forma, defendemos que o estágio é um bom momento para o aprendizado e reflexão sobre os diferentes métodos de ensino. Corroborando com essa questão, Passerini (2007, p. 97), ao investigar o papel do estágio supervisionado na formação inicial de professores, evidenciou que, “para aqueles que já haviam trabalhado ou estavam trabalhando como professores, o Estágio Supervisionado foi uma oportunidade de testar diferentes métodos de ensino e de refletir sobre sua prática docente.”

Passamos à bibliografia proposta e notamos que a única obra citada nas referências bibliográficas já foi mencionada na disciplina obrigatória Práticas Metodológicas em Língua Francesa (Ver seção 5.1.1). Achemos importante essa leitura aparecer novamente na bibliografia, pois se trata de um livro de referência para área.

No entanto, sentimos falta de outras sugestões de leitura que contribuam para o aprimoramento da formação do licenciando. Caso o professor responsável por ministrar essa disciplina não complemente o curso com outras leituras, os alunos consequentemente terão uma formação teórica defasada nesse contexto. Além disso, observamos, também, que não há bibliografias para auxiliar no alcance do objetivo “Planejar e elaborar atividades e materiais didáticos” (WECHSLER, 2021, f. 357), pois não há indicação de obras voltadas para elaboração de atividades de diferentes habilidades, nem sobre plano de curso ou de aula. Tampouco existem materiais didáticos com metodologias diversificadas diferentes das vistas em disciplina anterior.

5.1.7 Ementa de Estágio Supervisionado em Língua Francesa II – Novas Tecnologias

A disciplina Estágio Supervisionado em Língua Francesa II – Novas Tecnologias apresenta uma carga horária de 30 horas, como podemos visualizar no quadro a seguir (Quadro 9). O licenciando deve cumprir todas as horas das disciplinas através de estágio no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, em uma escola do estado indicada pela instituição. Essa disciplina representa um crédito

para o currículo e, para que o discente possa cursá-la, é necessário que já tenha concluído Práticas Metodológicas em Língua Francesa.

Quadro 9 – Dados da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Francesa II –
Novas Tecnologias

Disciplina	Pré-requisito	Carga horária	Carga horária semanal	Forma de oferta
Estágio Supervisionado em Língua Francesa II – Novas Tecnologias	Práticas Metodológicas em Língua Francesa	30h	2h	Semestral

Fonte: A autora, 2021, com base na ementa de Estágio Supervisionado em Língua Francesa II – Novas Tecnologias.

De acordo com Calderano (2014), o estágio supervisionado na formação inicial de professores tem relevância em virtude de seu papel formativo no eixo teórico-prático assumido pelos cursos de licenciatura. O estágio é responsável pela inserção do licenciando na escola básica, ou seja, em seu futuro campo de trabalho.

Apesar de termos estudos que apontam para a fragilidade desse processo, essa etapa formativa ainda prevalece como imprescindível. Dessa forma, pautando-nos em Calderano (2014), defendemos a ideia de que, no processo de formação docente, o estágio é indispensável, uma vez que ele serve para potencializar os percursos formativos. Além disso, o estágio possibilita ao licenciando a iniciação à profissão docente.

Baseando-nos em Pimenta e Lima (2012), acreditamos que o estágio é uma possibilidade de superação da dicotomia entre atividade teórica e atividade prática como desenvolvimento de habilidades para conhecer o ambiente escolar, levando em conta a perspectiva de professor como crítico e reflexivo. Nesse contexto, o estágio é redefinido como processo de interação que permite ao licenciando a aproximação com a realidade docente. Essa ideia está em consonância com Fontana (2013), que caracteriza o estágio como um alargamento da compreensão da cultura escolar.

No que diz respeito à ementa, temos os seguintes objetivos:

Planejar e elaborar atividades e materiais didáticos que visem o ensino de francês para objetivos específicos, como língua instrumental para leitura, língua instrumental oral, francês para atividades profissionais e outros. Elaborar e aplicar instrumentos avaliativos. Observar e auxiliar o professor regente. (WECHSLER, 2021, f. 358)

Observamos que os objetivos propostos na disciplina não estão em consonância com o tema preconizado, que são as novas tecnologias. No que diz respeito a “Planejar e elaborar atividades e materiais didáticos” (WECHSLER, 2021, f. 358), acreditamos que o docente responsável pela disciplina apresentará teorias que auxiliarão os alunos a refletirem sobre o preparo de materiais didáticos, além de orientá-los durante o estágio, no que se refere à aplicação do planejamento. Nessa perspectiva, o docente concatena a teoria com a prática, refletindo conjuntamente com os discentes e guiando-os para que priorizem escolhas de atividades adequadas aos materiais.

Nesse contexto, entendemos fins específicos como estudo voltado para a aprendizagem com um propósito específico. Esse objetivo de ensino pode ser a compreensão leitora, ou outra finalidade específica de aprendizagem (PALTRIDGE E STARFIELD, 2013).

No que diz respeito à produção do material didático, deve ser pensada em relação ao ensino de língua instrumental para leitura. Com relação à língua instrumental, temos duas diferentes perspectivas. A primeira visão consiste em:

ir ao encontro das necessidades de aprendizado da língua francesa nos setores universitários onde elas se revelam mais urgentes. Pois, no momento, não dispomos de meios para atender a toda a demanda. O que se pretende é ajudar o estudante universitário a melhor se servir do idioma francês no campo de sua especialidade. Portanto, tornar o francês mais útil, integrá-lo ao nosso próprio processo de desenvolvimento, aproximar as ciências humanas das ciências puras e da técnica (CÂNDIDO *et al.*, 1977, p. 7).

Dessa forma, naquele momento, o curso de francês instrumental apresentava um caráter pragmático e estava voltado para atender as diferentes necessidades dos alunos. Ainda não tinha se consolidado um ensino de francês exclusivamente destinado para compreensão escrita. Sendo assim:

É preciso (...) partir das necessidades desses pesquisadores e técnicos. Tais necessidades traduzem-se por: a) ler ou consultar documentação em francês (livros, artigos etc.); b) ver filmes ou ouvir aulas e conferências em francês, e, neste caso, fazer perguntas em francês; c) ir à França ou a países de língua francesa para participar de estágios, de congressos ou de reuniões de trabalho ou para prosseguir pesquisas e aprofundar conhecimentos; e d) comunicar em francês os resultados de pesquisas e experiências, ou exprimir seus problemas utilizando a língua francesa oral

ou escrita (comunicações, artigos resumidos, correspondência internacional) (CÂNDIDO *et al.*, 1977, p. 41).

A noção de utilidade, de informatividade, predominava sobre o valor cultural durante o aprendizado da língua francesa. Com o passar do tempo, nos anos 1970, a perspectiva de língua instrumental mudou e temos uma segunda visão, que consiste em priorizar a leitura, a compreensão escrita, em detrimento das demais competências.

Defendemos o ponto de vista de que o curso de língua instrumental prioriza a leitura, pois, nas faculdades que ainda preservam o vestibular e o ENEM, a prova de língua estrangeira equivale à interpretação textual. O candidato precisa entender o texto na língua estrangeira e responder as questões em português. Em algumas áreas de estudo, o mesmo procedimento acontece nas provas de proficiência de mestrado e doutorado. Dessa forma, questionamos se seria correto esse tipo de ensino que almeja apenas uma preparação para as provas. Além disso, indagamos também se seria certo a realização de uma proposta de ensino escolar que somente tenha como propósito a leitura de textos em língua estrangeira.

No entanto, salientamos que, na universidade, a leitura em língua estrangeira tem grande relevância, uma vez que o saber não está apenas construído em língua materna. Sendo assim, não se trata de preparar os alunos para fazerem provas, mas para lerem para estudo e pesquisa. Acrescenta-se o fato de que, com a *internet*, há muitos textos que circulam em LE. Nem sempre (quase nunca) se pode confiar nos tradutores automáticos como, por exemplo, o do *Google*.

Nessa perspectiva de língua instrumental, assim como a leitura está em evidência, o papel do leitor também está. O leitor é visto como ativo e que completa os sentidos textuais, correlacionando o que está escrito na materialidade linguística com a sua bagagem de vida. Nesse contexto, o aluno tem consciência das estratégias que utiliza na língua materna e deve reempregá-las na língua estrangeira.

Apesar de, no Brasil, o foco do ensino de língua instrumental corresponder à leitura e à compreensão de textos, entendemos o termo “língua instrumental” como um conceito relacionado a uma aprendizagem direcionada para objetivos específicos (CRUZ, 2001). Ela é apenas mais uma das modalidades de ensino, pois “instrumentaliza” o indivíduo para determinado fim (JOVER-FALEIROS, 2006). Dessa forma, defendemos o ponto de vista de que não se pode confundir ensino

instrumental com ensino de leitura (RAMOS, 2005). No entanto, devemos ressaltar que “língua instrumental” é uma expressão datada historicamente. Hoje prefere-se a terminologia “língua para fins específicos” (MAGIANTE, 2004).

Em virtude disso, partimos da premissa de que, ao ser considerado como instrumental, o ensino se volta para o atendimento de objetivos bem concretos, não desenvolvendo o que não interessar a esse objetivo. Nessa perspectiva, compreendemos que, quando aparece na ementa o termo “língua instrumental oral”, essa nomenclatura está relacionada ao curso que tem como objetivos específicos trabalhar a expressão e a compreensão oral.

Em seguida, nos objetivos, temos “francês para atividades profissionais e outros” (WECHSLER, 2021, f. 358). Nesse contexto, o professor terá que orientar seus alunos a adaptar as aulas de acordo com a necessidade dos discentes. O conteúdo a ser ensinado nesse âmbito corresponde ao francês voltado para as atividades profissionais, que sofrerá alterações em função da profissão do aluno. No caso de serem estudantes de gastronomia, por exemplo, o professor terá que se capacitar e estar apto para trabalhar com o vocabulário técnico relativo a esse curso, situações cotidianas e outras demandas desse tipo de trabalho.

Em sequência, nos objetivos, temos “Elaborar e aplicar instrumentos avaliativos” (WECHSLER, 2021, f. 358). Nessa situação, cabe ao docente fomentar uma discussão sobre como trabalhar com diferentes tipos de avaliações de maneira crítica. Dessa forma, o professor deve refletir conjuntamente com seus alunos a respeito de cada uma das avaliações, evidenciando as suas vantagens e inconveniências. Para que isso ocorra, é necessário que o docente tenha um amplo conhecimento sobre qual é a melhor maneira de avaliar seus alunos. Além disso, esse professor precisa mostrar que a escolha do tipo de avaliação varia em função do tipo de alunado e dos objetivos a serem alcançados. Mais uma vez, será necessário que o professor exerça um papel reflexivo, como evidenciamos anteriormente no capítulo destinado à formação docente.

No decorrer do estágio, o licenciando observará e auxiliará o professor regente. Com relação ao auxílio do licenciando, este pode ser através da produção de algum material para o qual o professor regente passará o assunto, assim como as demais determinações. Algumas vezes, inclusive, o aluno precisa dar certa quantidade de aulas na turma, que serão avaliadas pelo professor regente. Portanto, esse professor regente precisa ter uma formação proficiente para orientar o

licenciando, como, também, estar capacitado para avaliar o aluno durante a sua regência. Dessa forma, o docente que recebe o estagiário precisa mostrar o que foi produtivo e as falhas cometidas.

No que diz respeito ao tópico ementa, temos os seguintes conteúdos apresentados:

Análise de planejamentos de cursos que objetivem a aprendizagem de francês para fins específicos. Observação em sala de aula. Análise e elaboração de material didático. Análise e elaboração de instrumentos avaliativos adequados ao perfil do aluno. Análise e elaboração de planejamento. Assistência a cursos e jornadas direcionadas ao ensino de língua francesa. (WECHSLER, 2021, f. 359)

Na primeira parte do item “ementa”, temos “Análise de planejamentos de cursos que objetivem a aprendizagem de francês para fins específicos” (WECHSLER, 2021, f. 359). Conforme comentamos anteriormente, nesse contexto de *Français sur Objectifs Spécifiques* (FOS), o professor deverá ser capaz de adaptar as suas aulas de acordo com a demanda determinada pelo seu grupo de alunos.

Na sequência no tópico “ementa”, deparamo-nos com “observação em sala de aula” (WECHSLER, 2021, f. 359). A observação em sala de aula possibilita aos licenciandos refletir tanto sobre a prática pedagógica quanto como é possível correlacionar essa teoria com a prática. Quando os alunos observam as aulas, costumam fazer anotações e reflexões primordiais, que, segundo Nóvoa (2009), são essenciais na disciplina de prática. Para o autor,

O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (NÓVOA, 2009, p. 40).

Dessa forma, defendemos o ponto de vista de que realizar o estágio não é suficiente, pois também é necessário refletir sobre ele, sobre a prática observada. Esse posicionamento contribuirá para a construção do conhecimento sobre a profissão docente, levando em conta a realidade escolar.

Ainda com relação ao tópico “ementa”, temos “Análise e elaboração de material didático” (WECHSLER, 2021, f. 359). Como já destacamos antes, os alunos, contando com o auxílio do professor, elaboram matérias analisando criticamente esses documentos. Porém, isso somente irá ocorrer se o docente

realizar anteriormente uma análise com seus alunos dos materiais já existentes, refletindo sobre as suas falhas e pontos positivos e justificando as suas escolhas com base em fundamentação teórica. Em outras palavras, o sucesso da atividade dependerá da bagagem do professor do estágio para analisar os materiais, assim como também da sua experiência docente para saber julgar de que modo esses materiais serão mais produtivos de serem utilizados no contexto escolar.

Continuando no item “ementa”, temos “Análise e elaboração de instrumentos avaliativos adequados ao perfil do aluno” (WECHSLER, 2021, f. 359). Como evidenciamos, nessa etapa, o docente tem que ser capacitado para refletir criticamente sobre os diferentes tipos de avaliação. Além disso, ele deve estimular a reflexão e orientar os discentes sobre quais são os pontos positivos e os negativos dos modelos de avaliação, assim como também qual se adequa mais a cada tipo de perfil.

Posteriormente, ainda no tópico “ementa”, temos: “Análise e elaboração de planejamento” (WECHSLER, 2021, f. 359). Nesse momento, o professor, com base na sua experiência no magistério, necessita conduzir seus discentes a refletir sobre a prática pedagógica e a regência de aula. Acreditamos que esse seja o momento ideal para trabalhar a elaboração do plano de aula. No caso da língua estrangeira, é imprescindível que, no plano de aula, sempre que possível, sejam englobadas as quatro habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita).

No final do tópico “ementa”, temos “Assistência a cursos e jornadas direcionadas ao ensino de língua francesa” (WECHSLER, 2021, f. 359). Acreditamos que, nessa parte do estágio, o licenciando irá assistir a cursos específicos destinados à formação de professores de francês. Questionamos que uma ementa de estágio preveja a participação em eventos como parte da estrutura, uma vez que, nesse tipo de atividade, o aluno estagiário não é participante no sentido de atuação na aula, ou preparação de material. Nesse caso, ele atua apenas como assistente e o espaço para ele coparticipar e produzir corresponde à sala de aula. No entanto, reconhecemos que a participação dos discentes nos eventos acadêmicos extraclasse é relevante para a formação completa e crítica do estudante universitário.

Passamos à bibliografia proposta para esse curso. Nesse caso, contrariamente aos tópicos “objetivos” e “ementa”, que não citam as TICs, aqui a

tecnologia ocupou um lugar de destaque. Observamos essa relevância caracterizada individualmente nos parágrafos a seguir.

Temos como primeiro livro *Se Former en Didactique des Langues*, de Puren, Bertocchini e Costanzo (1998). Notamos que essa obra também é indicada na disciplina Práticas Metodológicas em Língua Francesa. Como já apresentamos as suas características anteriormente (Ver seção 5.1.1), não iremos discuti-la novamente. Defendemos o ponto de vista de que, por se tratar de uma obra de referência na área metodológica de língua francesa, quanto mais contato o aluno tiver com essa leitura, mais chances terá de ampliar seu conhecimento teórico, o que contribuirá para ter uma melhor formação metodológica. Ademais, em cada nova etapa de seu aprendizado prático, as experiências somadas poderão dar-lhe novas óticas sobre a obra e seu conteúdo.

A segunda obra proposta na bibliografia é a edição especial da revista *Le Français dans le Monde*, intitulada *Apprentissages des Langues et Technologies: Usages en Emergence*, publicada em janeiro de 2002. Essa revista foi fundada no ano de 1981 e, a partir de 2001, passou a apresentar matérias com temas destinados à educação, tendo como público-alvo os professores de francês. Essa edição especial trouxe uma reflexão sobre o ensino de línguas, levando em conta as TICs. Em virtude disso, acreditamos que a leitura desse material pode estimular os alunos a pensarem qual a maneira mais produtiva de inserir a tecnologia em sala de aula. Se o professor responsável pela disciplina tiver uma ampla bagagem leitora do assunto, será capaz de trazer à discussão os erros e os acertos do uso da tecnologia no contexto escolar. Caso contrário, a tecnologia poderá não ser usada realmente de maneira reflexiva e apenas o docente a utilizará como reprodutora das práticas impressas já preexistentes.

A próxima indicação de leitura proposta na bibliografia da ementa é *Enseignement et Formation à Distance*, de Daniel Coste (1999). Essa obra apresenta uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem a distância. Nos dias atuais, com a evolução tecnológica, é imprescindível os professores conhecerem a modalidade da educação a distância (EAD), que cada vez mais está presente na esfera educacional. Apoiando-nos em Testa e Freitas (2002), consideramos a EAD como o processo de ensino e aprendizagem que apresenta como particularidade a separação física e espacial entre professores e alunos, contando com a presença de uma tecnologia, de modo a possibilitar a interação entre eles.

Daniel Coste (1999) preconiza, ao longo do seu livro, o desenvolvimento de uma formação plurilíngue para professores. Dessa forma, o docente tem a necessidade de aprender os mais diversos métodos de ensino, mas sempre considerando a pluralidade linguística e cultural dos discentes.

No contexto de aprendizado e reflexão sobre EAD, partimos do princípio de que esse é um momento propício para trabalhar a compreensão leitora, uma vez que a maioria das atividades a distância são escritas, o que implica o processo leitor. Portanto, para ter um bom desempenho em um curso de EAD, o aluno precisa ser um leitor proficiente. Caso contrário, ficará perdido e não fará um bom aproveitamento e exploração do ambiente virtual de aprendizagem. Essa ideia está em consonância com Soares (2002) que ressalta que, diante dos novos suportes de leitura, é preciso pensar em letramento digital.

Sendo assim, a EAD exige um leitor autônomo que transite pelos meios digitais e consiga se apropriar dos conteúdos disponíveis, tais como: vídeos, textos, ícones, rádio, *chat* e músicas. Soares (2002) assevera que ler consiste em fazer previsões sobre o texto e construir significados correlacionando o conhecimento prévio com a nova informação trazida pelo texto. A estratégia de previsão consiste na leitura de pistas (título, gênero, suporte, data de publicação, autor) com o intuito de antecipar o que será apresentado no texto.

Nesse contexto, algumas estratégias podem ser usadas pelos alunos com a finalidade de desenvolver habilidades significativas para a leitura: a estratégia de inferência corresponde a deduzir o que não está explicitado no texto; no que diz respeito à estratégia de verificação, equivale ao momento em que o leitor checa, com o avançar da leitura, a veracidade de suas antecipações e inferências. Assim, acreditamos que seja primordial que aluno desenvolva as habilidades específicas de compreensão leitora para realizar as leituras necessárias no processo de ensino e aprendizagem de EAD.

Ainda que a maioria das atividades na EAD seja escrita, reconhecemos que esse cenário vem mudando. A tecnologia vem propiciando experiências que envolvem áudio e vídeo, em muitos casos em tempo real, ou seja, síncrono.

A quarta leitura presente na bibliografia da ementa é *Hypermédia et Apprentissage des Langues*, de Thierry Chanier e Pothier (1998), sob a coordenação de Maguy. Trata-se do número 110 da revista *Ela*, publicada em abril de 1998. Essa edição propõe uma reflexão sobre qual a melhor maneira de introduzir as TICs no

ensino, de modo que o aluno, ao longo do seu processo de aprendizagem, ganhe mais liberdade e adquira autonomia. Essa perspectiva defende que o discente tenha um papel ativo na construção do conhecimento.

No entanto, essa autonomia é dependente da proficiência leitora, pois o aluno deve ser capaz de buscar novas informações de modo mais eficiente, segundo seus objetivos e necessidades, se for um bom leitor. Por causa disso, acreditamos que, antes do tema da introdução das TICs no ensino, o professor poderá propor um arcabouço teórico objetivando refletir sobre a complexidade do processo leitor. A tecnologia não deve ser encarada como a solução para todos os problemas no ensino. Os próprios teóricos, ao longo dessa publicação, enfatizam que a tecnologia não consiste em apresentar milagres, mas, sim, deve ser vista como uma ferramenta facilitadora do ensino e o professor precisa inseri-la criticamente de acordo com a sua realidade escolar.

A última leitura dessa ementa corresponde à obra *Apprendre et Enseigner avec le Multimédia*, de Nathalie Hirschsprung (2005). Consideramos a leitura desse livro no contexto do estágio relevante, pois ele está destinado tanto para professores de francês como para formadores desses professores. Ao longo dessa leitura, é proposta uma reflexão sobre qual seria a melhor maneira de implementar a tecnologia no contexto de ensino e de que modo esses aparatos tecnológicos podem auxiliar, a fim de alcançar as demandas cada vez mais específicas dos alunos. Para tanto, nesse livro, é traçado um panorama dos diferentes recursos tecnológicos que podem ser explorados no âmbito de ensino e aprendizagem (HIRSCHSPRUNG, 2005).

A autora apresenta diversos materiais para estudar de maneira autônoma e, simultaneamente, questiona o tema da autoformação e as suas implicações (HIRSCHSPRUNG, 2005). Esse livro tem a finalidade de guiar o professor no sentido de ajudá-lo a escolher qual é o suporte tecnológico mais adequado para usar em sua prática pedagógica e de que modo essa tecnologia pode ser explorada. Acrescenta-se o fato de que a teórica também reflete sobre como essa tecnologia vem mudando o papel do professor no processo de ensino, assim como também o papel do aluno vem sofrendo modificações (HIRSCHSPRUNG, 2005).

Conforme apontamos antes, a bibliografia está bem correlacionada com o tema proposto para essa disciplina, uma vez que todas as leituras sugeridas estão voltadas para a questão digital. Contudo, a bibliografia aponta para um lado,

enquanto a ementa e os objetivos seguem outro caminho, uma vez que estes não fazem nenhuma referência às TICs. Em virtude disso, questionamos se os autores da ementa estão compreendendo como um dos “fins específicos” as TICs na educação. Se eles fizeram essa compreensão, nos interrogamos: por que não houve referência explícita a ela?

Em suma, defendemos o ponto de vista de que, quanto mais leitura e conhecimento se tiver sobre as tecnologias, estas terão mais chances de serem implementadas para potencializar o ensino. Preconizamos que a reflexão é imprescindível para o processo de aprendizagem, pois, enquanto questionamos, estamos estimulando o exercício da criticidade. Entretanto, para que isso aconteça, é preciso primeiramente ter um amplo conhecimento teórico do tema e todo esse processo de aquisição de novas informações implica leitura.

5.1.8 Ementa de Estágio Supervisionado em Língua Francesa III – Fins Específicos

A disciplina Estágio Supervisionado em Língua Francesa III – Fins Específicos tem carga horária de 30 horas, cumprida pelo licenciando através de estágio. Essa matéria também é eletiva restritiva. Portanto, ela não é obrigatória e somente os alunos de licenciatura em Letras, habilitação português-francês, podem cursá-la. Assim como as outras disciplinas realizadas através de estágio, para que o discente possa cursá-la é necessário que já tenha concluído Práticas Metodológicas em Língua Francesa. Podemos evidenciar todas essas informações no quadro em sequência.

Quadro 10 – Dados da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Francesa II – Fins Específicos

Disciplina	Pré-requisito	Carga horária	Carga horária semanal	Forma de oferta
Estágio Supervisionado em Língua Francesa III – Fins Específicos	Práticas Metodológicas em Língua Francesa	30h	2h	Semestral

Fonte: A autora, 2021, com base na ementa de Estágio Supervisionado em Língua Francesa II – Fins Específicos.

De acordo com Martins (2012), o conceito *Français sur Objectifs Spécifiques* (Francês Objetivos Específicos - FOS) surgiu na França depois da Segunda Guerra. Essa conceptualização ganhou força com a necessidade de trocas comerciais e tecnológicas entre as nações pacificadas. Fundamentando-nos em Oliveira (2009), consideramos que o FOS tem como objetivo responder a necessidade de um público específico, como podemos observar no trecho em sequência:

Para que um programa de ensino de francês pertença a esta modalidade, é preciso que seus objetivos sejam precisos e construídos exclusivamente a partir das necessidades de seu solicitante aprendiz, além de ter um tempo limite para atingir o objetivo estabelecido na demanda, características que outras modalidades de ensino não possuem (OLIVEIRA, 2009, p. 27).

No decorrer dos anos, as demandas cada vez mais específicas contribuíram para o desenvolvimento e aprimoramento dos cursos de FOS. Esse tipo de ensino é um ramo da didática de FLE. Esse último está correlacionado a toda pessoa que quiser aprender francês de um modo geral, sem um propósito definido. Contrariamente, o FOS é caracterizado pelas suas especificidades e a sua particularidade é o tipo de público. Nesse caso, os alunos são profissionais ou universitários que procuram o curso de francês com um objetivo profissional ou universitário determinado. Portanto, esses estudantes desejam aprender não apenas a língua francesa, mas o francês voltado para uma finalidade específica. Dessa forma, os professores são mais solicitados a adaptarem as suas aulas de acordo com os alunos.

Sendo assim, o professor que trabalhar essa disciplina deverá ter o conhecimento teórico da diferenciação entre FOS e FLE. Assim, deve explorar

diferentes materiais didáticos e fomentar a discussão com seus alunos sobre quais desses materiais estarão mais propícios a serem trabalhados no curso de FOS e de FLE. Dessa forma, os docentes estarão formando alunos aptos a adaptarem as suas atividades de acordo com a realidade, ou seja, ao público com que eles trabalham.

Após essa definição sobre o conceito de FOS, passamos ao tópico objetivos da disciplina. Nesse contexto, temos:

Planejar e elaborar atividades e materiais didáticos que visem o ensino de francês para objetivos específicos, como língua instrumental para leitura, língua instrumental oral, francês para atividades profissionais e outros. Elaborar e aplicar instrumentos avaliativos. Observar e auxiliar o professor regente. (WECHSLER, 2021, f. 360)

Observamos que os objetivos são exatamente os mesmos da ementa da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Francesa II – Novas Tecnologias (Ver seção 5.1.7). Nesse caso, acreditamos que o professor conduzirá a aula de acordo com o seu maior conhecimento teórico. Caso o docente tenha mais bagagem de leitura sobre tecnologia, dará mais ênfase em suas aulas nesse assunto. Se o professor souber mais sobre FOS, as suas aulas estarão mais voltadas para esse tema. Conseqüentemente, os discentes ficarão com algum conhecimento defasado, uma vez que os objetivos para as duas ementas não foram claramente definidos.

Continuamos com o tópico “ementa”. Nesse contexto, temos:

Análise de planejamentos de cursos que objetivem a aprendizagem de francês para fins específicos. Observação em sala de aula. Análise e elaboração de material didático. Análise e elaboração de instrumentos avaliativos adequados ao perfil do aluno. Análise e elaboração de planejamento. Assistência a cursos e jornadas direcionadas ao ensino de língua francesa. (WECHSLER, 2021, f. 361)

Mais uma vez, constatamos que o tópico intitulado “ementa” é idêntico ao da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Francesa II – Novas Tecnologias (Ver seção 5.1.7). Por causa disso, acreditamos que a formação dos discentes ficará defasada ou com relação à implementação das novas tecnologias na aprendizagem, ou no que concerne ao ensino de FOS.

Avancemos para as referências bibliográficas. A primeira obra é *Se Former en Didactique de Langues* (1998), que apareceu também nas ementas de Práticas Metodológicas em Língua Francesa (Ver seção 5.1.1), Estágio Supervisionado em Língua Francesa I – Metodologias Diversificadas (Ver seção 5.1.6) e Estágio Supervisionado em Língua Francesa II – Novas Tecnologias (Ver seção 5.1.7), discutidas anteriormente. Essa leitura é importante para esse aprendizado de fins

específicos, uma vez que esse livro propõe uma reflexão sobre o professor ter que adaptar a sua aula de acordo com a necessidade do alunado, tal como preconiza o ensino de FOS.

Com relação à segunda sugestão de leitura, temos a edição especial da revista *Le Français dans le Monde*, denominada *Acquisition et Utilisation d'une Langue Étrangère* (1990). Ela trata da aquisição e utilização de uma língua estrangeira. Questionamos essa obra estar presente na bibliografia, já que ela não está voltada para o ensino com fins específicos, mas sim para o ensino em geral.

O texto da revista destaca que é muito corriqueiro, nas situações de aprendizagem de uma língua estrangeira, o aluno recorrer à sua língua materna. Dessa forma, o professor deve estimular atividades de reflexão que possibilitem transferir as competências da língua materna para a estrangeira. Nessa perspectiva, temos como predominante a abordagem cognitiva no ensino de línguas.

Na abordagem cognitiva, o aluno é visto como ativo, autônomo e independente. Sendo assim, o discente não assume o papel de mero receptor de informações. O contexto tem relevância e as atividades de aprendizagem priorizadas são reproduções de situações reais de comunicação da vida cotidiana. Desse modo, espera-se que os alunos estejam aptos para adotar estratégias que lhe possibilitem alcançar os objetivos propostos.

A terceira e última sugestão de leitura na bibliografia dessa ementa corresponde a mais uma edição da revista *Français dans le Monde*, denominada *Publics Spécifiques et Communication Spécialisée* (1990). Acreditamos que ela é bastante relevante, pois apresenta uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de FOS. Dessa forma, essa revista está correlacionada com o tema proposto na disciplina. Porém, ela não aborda o leque de possibilidades do ensino com fins específicos.

De acordo com o texto explicitado na revista, podemos dividir os alunos de FOS em três diferentes subgrupos:

- 1) Os que têm que viajar para o exterior, em virtude de razões profissionais e são obrigados a realizar intercâmbios regularmente em um país ou vários que não falam o mesmo idioma;
- 2) Os estudantes ou estagiários que vão morar bastante tempo em um país estrangeiro com a finalidade de estudar;

- 3) Os especialistas ou profissionais que viajam para o exterior com o intuito de trabalhar, estudar e pesquisar.

Concluimos que o curso de FOS é uma modalidade de ensino que apresenta características específicas, no que concerne a seu público-alvo, tempo de duração e material destinado para essa aprendizagem. Como professora de língua estrangeira, notamos que, apesar de já existir uma preocupação didático-pedagógica com essa modalidade, mudanças ocorrem a todo momento com o surgimento de demandas cada vez mais específicas em virtude do crescimento do quantitativo de profissionais e acadêmicos que fazem intercâmbio. Cabe ao professor, nesse contexto, ter uma preparação proficiente para conseguir dar conta de solicitações cada vez mais particularizadas.

Fundamentando-nos nas leituras sugeridas na bibliografia, chegamos à conclusão que, nesse contexto, os fins específicos estão mais voltados para aspectos relacionados a estudo ou trabalho, com permanência no exterior e uma forte relação com a comunicação. Em virtude disso, acreditamos que esse curso apresenta como risco tender para o ensino da língua em geral, com foco comunicativo. Além disso, notamos que não há textos sobre vocabulário especializado, ensino modular, com ênfase em determinadas habilidades linguísticas em detrimento de outras; ou outros temas semelhantes. Ademais, embora tenha uma disciplina específica para leitura, que é somente direcionada à produção de material, ela não é citada aqui como um dos fins específicos que se pode trabalhar.

5.1.9 Ementa de Estágio Supervisionado em Língua Francesa V – Autoaprendizagem

A disciplina Estágio Supervisionado em Língua Francesa V – Autoaprendizagem é composta por 30 horas de aulas. Ela é eletiva restritiva, desenvolvida através de estágio. Dessa maneira, apenas os alunos de licenciatura de Letras, habilitação português-francês, podem cursá-la. Assim como as outras disciplinas das ementas citadas, esta tem como pré-requisito Práticas Metodológicas em Língua Francesa, conforme podemos visualizar no quadro em sequência.

Quadro 11 – Dados da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Francesa V – Autoaprendizagem

Disciplina	Pré-requisito	Carga horária	Carga horária semanal	Forma de oferta
Estágio Supervisionado em Língua Francesa V – Autoaprendizagem	Práticas Metodológicas em Língua Francesa	30h	2h	Semestral

Fonte: A autora, 2021, com base na ementa de Estágio Supervisionado em Língua Francesa V – Autoaprendizagem.

Partimos da premissa de que a disciplina tem como enfoque a autoaprendizagem, pois tem o objetivo de formar alunos autônomos. Sendo assim, com base em Preti (2000), entendemos o termo autoaprendizagem como diretamente correlacionado à autonomia dos alunos.

Passamos aos objetivos da ementa. Nesse contexto, temos: “Planejar e elaborar atividades e materiais didáticos que visem a aprendizagem em autonomia. Utilizar e elaborar instrumentos para a aprendizagem em autonomia. Observar e auxiliar o professor regente” (WECHSLER, 2021, f. 362).

Primeiramente, temos “Planejar e elaborar atividades e materiais didáticos que visem a aprendizagem em autonomia” (WECHSLER, 2021, f. 362). Anteriormente, já mencionamos a relevância do planejamento para uma aprendizagem bem-sucedida. Devemos, agora, pensar nesse planejamento visando formar discentes autônomos.

O conceito de autonomia do aluno significa que os alunos têm capacidades diferentes para tomar decisões a respeito do seu próprio aprendizado. A capacidade de um aluno para desenvolver um plano de aprendizado pessoal, a capacidade para encontrar recursos para o estudo em seu próprio ambiente comunitário ou de trabalho e a capacidade para decidir sozinho [...]. (MOORE; KEARSLEY 2008, p. 245).

Dessa forma, entendemos alunos autônomos como discentes aptos para buscarem informações que complementem os seus conhecimentos. Como a maioria das informações é difundida via escrita, ela implica o processo leitor. Nesse caso, para que esses alunos estejam preparados para pesquisar por si mesmos, é imprescindível que sejam leitores proficientes.

Dando continuidade aos objetivos, temos: “Utilizar e elaborar instrumentos para a aprendizagem em autonomia”. Assim, como já citamos nas outras ementas, acreditamos que, primeiramente, será feita uma reflexão crítica sobre as diversas possibilidades de atividades, refletindo sobre as suas vantagens e desvantagens. Porém, nesse caso, sempre priorizando a questão da autonomia.

Como último objetivo da ementa, é mencionado: “Observar e auxiliar o professor regente” (WECHSLER, 2021, f. 362). Assim, como já explicitamos previamente, a observação corresponde à primeira etapa do estágio no âmbito do curso de licenciatura.

Em sequência, no tópico “ementa”, notamos que são os mesmos tópicos utilizados nas ementas das disciplinas Estágio Supervisionado em Língua Francesa II – Novas Tecnologias (Ver seção 5.1.7) e Estágio Supervisionado em Língua Francesa III – Fins Específicos (Ver seção 5.1.8), com exceção da expressão “em autonomia”, que aparece na primeira atividade. Podemos evidenciar essas informações neste trecho da ementa da disciplina:

Análise de planejamentos de cursos que objetivem a aprendizagem de francês em autonomia. Observação em sala de aula, mediatecas. Análise e elaboração de material didático. Análise e elaboração de instrumentos avaliativos adequados ao perfil do aluno. Análise e elaboração de planejamento. Assistência a cursos e jornadas direcionadas ao ensino de língua francesa. (WECHSLER, 2021, f. 363)

Dessa forma, temos, no primeiro item da ementa, “Análise de planejamentos de cursos que objetivem a aprendizagem de francês em autonomia” (WECHSLER, 2021, f. 363). Partimos da premissa de que essa disciplina visa formar alunos autônomos. Para tanto, a compreensão leitora nesse âmbito de ensino e aprendizagem precisa ser trabalhada.

Assim, fundamentando-nos em Demo (2007), consideramos que as instituições escolares não devem persistir com a ideia metodológica e ideológica de que ensinar consiste apenas em transmitir conhecimentos. Se continuarem a insistir nesse tipo de trabalho, conseqüentemente, não formarão leitores críticos e autônomos. Ainda de acordo com Demo (2007, p. 91), podemos ressaltar:

Não basta transitar pela informação. O fundamental é saber transformar informações em conhecimento próprio através de procedimentos adequados de aprendizagem. Que a aprendizagem virtual vai se impor e dominar o cenário futuro, não há escapatória. Cumpre, pois, também à escola educar as novas gerações para usar bem a nova mídia.

Sendo assim, é imprescindível que o indivíduo contemporâneo adquira conhecimentos e habilidades que lhe possibilitem interpretar e analisar de modo crítico e autônomo a crescente quantidade de informações. Essa análise crítica e autônoma também deve acontecer nos ambientes digitais em que as notícias são propagadas, cada vez com mais velocidade e, na maioria das vezes, sem ser verificada a veracidade dos fatos.

Avançamos para a bibliografia e visualizamos que temos, novamente como primeira sugestão de leitura, *Se Former en Didactique des Langues* (1998), que já apareceu também nas disciplinas Práticas Metodológicas em Língua Francesa (Ver seção 5.1.1), Estágio Supervisionado em Língua Francesa I – Metodologias Diversificadas (Ver seção 5.1.6), Estágio Supervisionado em Língua Francesa II – Novas Tecnologias (Ver seção 5.1.7) e Estágio Supervisionado em Língua Francesa III – Fins Específicos (Ver seção 5.1.8). Esse livro, como enfatizamos anteriormente, apresenta as diferentes metodologias de FLE ao longo dos anos e aponta a abordagem acional como metodologia mais atual. Como essa abordagem preconiza o aluno como centro de aprendizagem, que possui um papel ativo e é capaz de realizar tarefas, dessa maneira, essa leitura oferece subsídios teóricos para a formação de licenciandos mais autônomos.

Continuamos com a segunda indicação de leitura nas referências bibliográficas. É citada a revista *Le Français dans le Monde*, edição *Apprentissages des Langues et Technologies: Usages en Emergence*, publicada em janeiro de 2002. Mencionamos esse texto na ementa da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Francesa II – Novas Tecnologias (Ver seção 5.1.7), uma vez que essa obra também aparece nas referências bibliográficas dessa matéria. Aqui, nesse estágio, sua relevância está em enfatizar que, quanto mais habilidades os alunos tiverem para utilizar as TICs, mais eles estarão aptos para buscarem novos conhecimentos e, conseqüentemente, desenvolverão mais amplamente a sua autonomia.

A terceira indicação que consta na bibliografia da ementa é *Ressources pour l'Apprentissage: Exces et Acces*. Trata-se da edição da revista *ELA* número 112, sob a coordenação de Marie-José Barbot (1998). Essa edição da revista reflete a respeito da didática do ensino de FLE, no que concerne à utilização das tecnologias. Por conseguinte, esse texto também propõe uma reflexão sobre o novo papel da escola no contexto atual.

A teórica (BARBOT, 1998), ao longo de seu texto, preconiza a ideia de que apenas a implantação dos recursos tecnológicos não é suficiente, mas é preciso saber como usar essa tecnologia em prol de uma aprendizagem que tenha como objetivo formar alunos críticos e autônomos. Dessa forma, os alunos precisam saber se apropriar desses aparatos tecnológicos.

Ademais, a autora aponta para a importância do desenvolvimento da competência plurilíngue dos alunos (BARBOT, 1998). Entendemos plurilinguismo como a capacidade intrínseca de cada falante de aprender mais de uma língua e aceitar a diversidade linguística (OLIVEIRA, 2008). Acreditamos que esse seja o caminho para alcançarmos um ensino pluricultural, uma vez que esse tipo de metodologia preconiza respeitar as diferentes culturas, priorizando os conhecimentos prévios dos discentes.

Como última sugestão de leitura, temos *Enseignement et Formation à Distance*, sob coordenação de Daniel Coste, publicado na revista *ELA* número 113, em 1999. Essa leitura também apareceu nas referências bibliográficas da ementa da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Francesa II – Novas Tecnologias (Ver seção 5.1.7). Por se tratar do desenvolvimento de uma nova modalidade de ensino, a EAD, acreditamos que, quanto mais for abordado na formação dos alunos esse tema, mais eles estarão preparados para atuar, nas mais diversas possibilidades de ensino.

Questionamos o fato de essa disciplina ser oferecida separadamente da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Francesa II – Novas Tecnologias, uma vez que ambas as bibliografias convergem quanto ao tema, as TICs. Em virtude disso, partimos da premissa de que, nesse contexto, o ensino a distância está sendo considerado como um dos assuntos importantes que abordam a questão da autonomia.

Concluimos que, com exceção de uma disciplina, todas as demais ementas ressaltaram em suas respectivas bibliografias a obra *Se Former en Didactique des Langues* (1998). Acreditamos que isso aconteça por se tratar de um livro de amplo espectro para essa área de estudo e que tem em si conhecimentos que podem ser usados para cada realidade do ensino de francês. Dessa forma, consideramos essa obra como um texto quase “enciclopédico”.

Ademais, todas as leituras sugeridas corroboram com a questão do papel ativo do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva está de

acordo com o referencial teórico e o ponto de vista que adotamos, uma vez que preconizamos que o aluno deva participar ativamente do processo de aprendizagem para que tenha uma formação como sujeito crítico.

Em suma, entendemos que, quanto maior a participação crítica dos alunos, maiores serão as oportunidades de alcançarem a autonomia e serem capazes de buscar novos conhecimentos. No entanto, essa autonomia depende do processo leitor, uma vez que grande parte das informações são escritas, o que implica leitura. E, nesse contexto, compreendemos o ato de ler como um processo em que o leitor tem um papel ativo. Sendo assim, o aluno, ao se deparar com o texto, ativa os seus conhecimentos prévios e os correlaciona com o que está escrito, atingindo a compreensão do que lê.

Concluimos, com base nos documentos, que a leitura só aparece explicitamente na ementa sobre produção de materiais de compreensão leitora. Nas demais disciplinas, ela é assumida como um pressuposto, ou simplesmente ignorada. Além disso, a tecnologia não é mencionada nas ementas com exceção da ementa Estágio Supervisionado em Língua Francesa II – Novas Tecnologias (Versão 5.1.7). Portanto, não sabemos, somente usando como base esses documentos, se os aspectos digitais serão contemplados ou não. Dessa forma, a tecnologia somente será trabalhada nesse contexto se o professor possuir um bom conhecimento nessas áreas.

5.2 Análise das entrevistas semiestruturadas

Nesta parte do trabalho, dedicamo-nos a descrever e analisar as entrevistas realizadas com três docentes de prática de ensino de francês à luz da fundamentação teórica e dos critérios apresentados anteriormente. A entrevista semiestruturada com os professores de prática de ensino de língua francesa ocorreu através do *WhatsApp*.

O *WhatsApp* é um aplicativo de troca instantânea de mensagens de texto, além de apresentar outros recursos, como vídeos, fotos e áudios, que dependem de uma conexão à *internet*. Inicialmente, planejamos que a entrevista seria realizada presencialmente e faríamos a sua gravação em áudio. Porém, em virtude da

pandemia causada pelo coronavírus, seguimos as diretrizes preconizadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), respeitando o isolamento social. Dessa forma, a entrevista aconteceu à distância, com o auxílio da tecnologia, priorizando, desta maneira, o bem-estar e a saúde tanto da entrevistada como da pesquisadora.

Para a entrevista, foi utilizado o recurso do *WhatsApp* de chamada com vídeo. A fim de registrá-la, a pesquisadora fez uso de um gravador de áudio instalado em seu computador pessoal. A transcrição completa da entrevista consta no Apêndice K.

A entrevista durou 31 minutos e foi realizada com uma professora da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Francesa III – Fins Específicos do primeiro semestre de 2020 de uma universidade pública localizada no estado do Rio de Janeiro. Antes da entrevista, a pesquisadora enviou por *e-mail* o TCLE de entrevista presente no anexo A. Portanto, a entrevistada teve a sua identidade preservada, conforme demanda a ética de pesquisa com sujeitos.

Concordamos com Lakatos e Marconi (1996) que a entrevista é uma das etapas mais importantes da pesquisa e necessita de alguns cuidados. Pautando-nos em Brandão (1999, p. 8), podemos afirmar que a entrevista "reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado". Dessa forma, o pesquisador precisa ficar atento aos tons utilizados pelos entrevistados, como ritmos e expressões gestuais que acompanham ou substituem a fala.

De acordo com Lüdke e André (1986), a grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela possibilita a captação imediata da informação desejada. Fundamentando-nos em Pádua (2000, p. 66), consideramos a entrevista como "uma técnica alternativa para se coletar dados não documentados sobre um determinado tema".

Além disso, para que a entrevista seja realizada com sucesso é imprescindível que o pesquisador faça um bom planejamento, que deve sempre levar em conta o objetivo a ser alcançado. Além disso, a pessoa entrevistada precisa ter familiaridade com o tema pesquisado. Ademais, cabe ao pesquisador preparar previamente o roteiro com as questões relevantes.

No que diz respeito às perguntas que compõem a entrevista, o pesquisador precisa ficar atento para não formular questões absurdas, ambíguas ou

tendenciosas (BOURDIEU, 2003). No caso deste estudo, optamos pela realização de uma entrevista semiestruturada e apresentamos as perguntas destas entrevistas no capítulo destinado a metodologia (Ver seção 4.4.1) Sendo assim, optamos por perguntas abertas e fechadas, em que o informante tem a possibilidade de dar a sua opinião sobre o tema proposto. Nessa perspectiva, o pesquisador deve seguir um roteiro com perguntas previamente definidas, mas propondo um contexto muito parecido ao de uma conversa informal (LAKATOS; MARCONI, 1996).

Ademais, o entrevistador precisa ficar atento para intervir quando achar oportuno e para realizar perguntas adicionais a fim de esclarecer questões que não foram respondidas, ou no caso de o entrevistado “fugir” do tema ou ter dificuldades com ele. Essa estratégia é muito empregada quando se tem o objetivo tanto de delimitar o volume de informações quanto de obter um melhor direcionamento para o tema.

Após a realização da entrevista e a gravação em áudio, nós a transcrevemos. Conforme Bardin (2000), consideramos que o ato de transcrever consiste em uma pré-análise, já que durante essa etapa o pesquisador precisa determinar quais serão as regras que irá seguir nessa transcrição.

Passamos à entrevista propriamente dita. Observamos o trecho seguinte:

Olha, *ãm* a questão da compreensão leitora, na verdade depende muito de que curso que o aluno vai acompanhar. E eu geralmente na metodologia diversificada, eu apresento *né* eu peço para que eles acompanhem aulas *ãm* diferentes. (WECHSLER, 2021, f. 341)

Evidenciamos a partir desta afirmação que, em virtude da matéria lecionada, a prática leitora é naturalizada. Dessa forma, nessa visão, parte-se do princípio de que não é necessário dedicar um tempo para o aprendizado de leitura em todas as disciplinas.

No entanto, discordamos deste posicionamento de que a leitura não deve ser trabalhada e aprendida. Preconizamos que o aprendizado da leitura precisa ser constante e necessita ocorrer independente de qualquer disciplina.

O leitor, ao se deparar com um texto, não recebe apenas os significados que estão presentes na materialidade linguística, mas também atribui sentido a ele. Para interpretá-lo, o leitor aciona conhecimentos extralinguísticos de mundo, do tema tratado, de outros textos que favorecem o seu entendimento textual (KLEIMAN, 1993). Em resumo, o leitor desenvolve uma leitura mais proficiente à medida que ele lê mais, de maneira cada vez mais ativa e inquisidora. Por causa disso, a tarefa de

aperfeiçoar a prática leitora precisa ser ininterrupta e não somente estar presente em algumas disciplinas.

Em sequência na entrevista, a professora ressalta que:

Neste semestre está muito complicado, pois por exemplo, a gente não tem francês instrumental. Que seria por exemplo, a questão da compreensão leitora em língua francesa. A questão do francês instrumental *éh* seria ideal para isso *né*. (WECHSLER, 2021, f. 341)

A frase “a questão do francês instrumental *éh* seria ideal para isso *né?*” está correlacionada ao trabalho com a prática leitora. Fundamentando-nos nessa perspectiva, inferimos que, de acordo com a visão da docente, a leitura seria apenas praticada na matéria francês instrumental. Acreditamos que este fato aconteça, pois esta disciplina tem como ênfase e principal objetivo o aperfeiçoamento da compreensão leitora.

Como já destacamos ao longo deste estudo, o francês instrumental apresenta como objetivo o desenvolvimento de estratégias de leitura, ampliação do conhecimento lexical e o ensino da gramática da língua para que o aluno esteja apto a ler, compreender e traduzir textos de determinadas áreas. Nessa disciplina não existe uma preocupação didático-pedagógica no que concerne ao desenvolvimento das habilidades de expressão oral, expressão escrita e compreensão oral.

O vocabulário a ser estudado será determinado a partir dos textos selecionados, tendo como base as necessidades apresentadas pelos alunos. A partir dessas demandas, o docente irá propor atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, sempre tendo em mente as estratégias que objetiva desenvolver em seus discentes (SOLÉ, 1998). Porém, para que isso ocorra é imprescindível que o professor faça um bom planejamento.

Entretanto, a condição *sine qua non* para este docente fazer um bom planejamento é ter uma boa formação. Além disso, ressaltamos que os objetivos a serem atingidos precisam estar previamente bem esclarecidos.

Com relação às atividades de pré-leitura, pautando-nos em Solé (1998), podemos considerar que o professor necessita explorar a apresentação gráfica do texto. Além disso, o professor deve trabalhar com os seus alunos elementos textuais como o título, o subtítulo, as imagens, as legendas das figuras, a fonte, dentre outros. Nesse contexto, também cabe ao docente estimular a habilidade do aluno de fazer previsões sobre o assunto, com base em seus conhecimentos prévios.

Ainda pautando-nos em Solé (1998), defendemos o ponto de vista de que o trabalho de leitura precisa ser desenvolvido por partes. Para começar, é necessária a realização de uma primeira leitura ininterrupta, ou seja, global, que tenha o intuito de verificar se as previsões dos alunos podem ser confirmadas ou não. Este tipo de leitura é denominado *skimming* e não preconiza como foco a tradução no texto. Em seguida, o docente deve então propor uma leitura mais detalhada, designada *scanning*. Este tipo de prática leitora tem como objetivo buscar informações específicas, responder as questões propostas e identificar palavras cognatas (parecidas com a nossa língua) ou palavras conhecidas. Ademais, torna-se bastante produtivo focar a compreensão parágrafo por parágrafo, acionando os conhecimentos prévios dos alunos e estimulando o uso de estratégias para dedução do significado a partir do contexto. Outro aspecto importante é correlacionar ideias e conhecimentos, objetivando que o repertório linguístico, cultural, social e histórico do aluno cresça a cada leitura. Geralmente, este trabalho é concretizado em atividades pós-leitura.

Em sequência, na entrevista, temos a afirmação:

A aula de francês instrumental não é a mesma de uma aula de língua francesa. Então especificamente é ver como cada professor de acordo com estas disciplinas *né* estas disciplinas diferentes que material eles escolhem, porque que eles escolhem e como eles escolhem trabalhar. (WECHSLER, 2021, f. 341)

Sabemos que os conteúdos a serem ensinados mudam de acordo com a disciplina lecionada. Entretanto, neste caso, como esta frase faz alusão à leitura, partimos do princípio de que durante as aulas, nas matérias em que o foco principal não é a leitura, a compreensão leitora não será trabalhada. Portanto, teremos uma naturalização do processo leitor.

Na frase “então especificamente é ver como cada professor de acordo com estas disciplinas *né* estas disciplinas diferentes que material eles escolhem, porque que eles escolhem e como eles escolhem trabalhar”. Nesse contexto, compreendemos que, dependendo do professor que leciona a disciplina, haverá ou não uma preocupação didático-pedagógica para o desenvolvimento da leitura em sala de aula. Dessa forma, a presença de atividades que exercitem a prática leitora no processo de aprendizagem dependerá da formação do professor.

Conforme apontamos anteriormente no tópico deste estudo destinado à formação docente, para que o professor consiga propor exercícios que fomentem a

leitura é imprescindível que ele seja leitor. Corroborando com esta perspectiva, Geraldi (2006, p. 92) enfatiza que o professor também precisa se tornar um indivíduo do universo da leitura, “dando exemplo”. Dessa forma, compreendemos que o docente deve ler constantemente e sempre estar em busca de novas leituras.

Concordamos com Geraldi (2006, p. 92), que aponta que “na leitura, o diálogo do aluno é com o texto. O professor, mera testemunha desse diálogo, é também leitor, e sua leitura, é uma das leituras possíveis”. Sendo assim, defendemos o ponto de vista de que, durante o ato de ler, o leitor interpreta os dados de forma crítica e não somente decodifica palavra ou termos. Neste caso, a interpretação apresentada pelo professor não é a única considerada como correta.

Dando continuidade à entrevista, temos o seguinte comentário:

Mas é lógico que uma aula de literatura francesa, língua francesa que a gente trabalhe com texto *né* como *né* o professor trabalha a compreensão leitora com aquele texto *né*. É leitura? Éh pede para o aluno participar? Pede para o aluno interpretar determinados, determinados parágrafos etc.? Como é que o professor trabalha isso? (WECHSLER, 2021, f. 341)

Sendo assim, é imprescindível que o professor faça uma boa seleção textual para que ele possa promover a leitura entre seu alunado. O docente deve desenvolver esta prática leitora de modo que:

o texto torna-se o elemento-chave em torno do qual as diversas atividades de aprendizagem são organizadas. Os textos escolhidos, tanto para as práticas escritas quanto para as orais, devem ser de gêneros diferentes, retirados de suportes variados (jornais, revistas, internet, TV, rádio, vídeos), de modo a possibilitar que o aluno vivencie, no espaço escolar, experiências de interações sociocomunicativas reais (tais como elas serão vivenciadas fora dos limites da sala de aula). Prioriza-se a utilização de textos autênticos, da forma como eles se apresentam no original, evitando os que são artificialmente produzidos para a situação de aprendizagem visando prioritariamente ao estudo de aspectos léxico gramaticais (MINAS GERAIS, 2008, p. 33).

O professor é um multiplicador de leitores. Nesse contexto de ensino, cabe a este docente a escolha de textos adequados de acordo com os conteúdos e objetivos a serem ensinados. Desse modo, o professor estará apto para desenvolver atividades de leitura em suas aulas de maneira que ajude seus alunos na construção do pensamento crítico.

Ao prosseguir com a entrevista, deparamo-nos com a seguinte constatação:

Se tivesse francês instrumental a ideia era melhor porque realmente trabalha realmente só com a questão da compreensão *né*. Éh e aí é realmente ver por exemplo, antes em metodologias diversificadas quase que faz um resumo do que a gente trabalha em metodologia *né*. (WECHSLER, 2021, f. 342)

Questionamos este posicionamento da leitura não estar em evidência em todas as disciplinas, uma vez que acreditamos que o ato de ler é primordial para o aprendizado. Assumimos que nada pode anular a prática leitora, mesmo que vivenciemos uma época com uma ampla variedade de recursos tecnológicos e visuais, conforme nos aponta Abramovich (2012). No que diz respeito à formação de professores, essa necessidade de reflexão, de discutir e se preparar para o trabalho com leitura tem ainda mais relevância. Afinal, os docentes futuros serão guias e orientadores de seus alunos no processo de aprendizagem e é desejável que se tornem multiplicadores de leitores. Sendo assim, mostrar a compreensão leitora em diferentes contextos educacionais, como explorá-la, deve ser mais do que simplesmente tê-la num curso específico de instrumental para a leitura, pois se lê em diversos contextos.

Mais adiante temos a afirmação:

Ver como era *grammaire traduction* e passa para *méthode directe* e por aí vai. Né? Então na, no, no estágio supervisionado em metodologias diversificadas, na primeira aula, segunda e terceira aula, eu tento fazer um panorama de toda esta evolução do ensino da língua estrangeira né desde a *grammaire traduction* até a *approche à communication*. Né? (WECHSLER, 2021, f. 342)

Neste trecho da entrevista a professora faz alusão ao conteúdo ensinado na disciplina intitulada Metodologias Diversificadas. Defendemos o ponto de vista de que é primordial para o futuro docente de língua francesa o conhecimento das diversas metodologias de ensino.

No que diz respeito a essas metodologias de ensino, cada uma corresponde a uma época diferente e suas características variaram em virtude das necessidades e crenças da sociedade. No entanto, atualmente, ainda persistem práticas descontextualizadas da vida real do aluno que refletem a falta de formação do professor (TAGLIANTE, 2006).

Pautando-nos em Galli (2011), partimos do pressuposto de que aprender uma língua estrangeira é ir além da aprendizagem de código e frases prontas e isoladas. O aluno deve estar apto para “ler” um outro mundo a partir de um sistema linguístico distinto da sua língua materna que ele já conhece.

Dando continuidade à entrevista, a professora evidencia que:

Lógico, *grammaire traduction*, a gente não, não trabalha mais tanto hoje em dia. Mas, por exemplo, tem o seu lugar, no curso de francês instrumental. (WECHSLER, 2021, f. 342)

Nessa perspectiva da gramática tradução, temos uma supervalorização da gramática buscando a perfeição gramatical (SANTOS, 2010). Neste tipo de aprendizagem, a leitura era realizada através do auxílio da utilização de gramáticas e dicionários. Pautando-nos em Oliveira (2014), podemos considerar que nessa abordagem não se levava em conta as variações linguísticas. Os alunos, por sua vez, usavam as regras gramaticais nos exercícios de tradução com o intuito de não somente entenderem as estruturas gramaticais, mas também as regras.

Defendemos o ponto de vista de que o futuro docente precisa conhecer as diversas metodologias vigentes em cada época. Desse modo, ele terá conhecimento para saber o que funcionou e não, podendo aprimorar a sua prática docente. Reconhecemos a importância que a gramática tem no estudo de língua, mas discordamos quando o texto é usado como pretexto para se ensinar um conteúdo gramatical. Afinal, o ato de ler é muito mais complexo, envolve diferentes conhecimentos. O leitor à medida que lê ativa seus conhecimentos prévios e os correlaciona com as informações presentes no texto para construir o sentido textual.

Em sequência, na entrevista, observamos a afirmação:

O ensino do francês instrumental. Então, infelizmente é o melhor lugar para se trabalhar a questão *ã*m da compreensão leitora seria os cursos de francês instrumental, mas neste semestre a gente não está tendo. (WECHSLER, 2021, f. 342)

A partir desta constatação, observamos mais uma vez que persiste a crença de que a leitura somente deve ser trabalhada de maneira aprofundada na disciplina cujo primeiro objetivo a ser desenvolvido é a compreensão escrita. Adiante na entrevista, temos:

Mas não indico uma *né* uma literatura específica de como se trabalha a compreensão leitora em sala de aula porque a gente não teria tempo *né*? (WECHSLER, 2021, f. 343)

Com base nessa colocação, podemos afirmar que, no caso do estágio supervisionado, não é dada para os alunos uma bibliografia específica sobre prática leitora. Sendo assim, observamos uma naturalização do processo leitor, pois nesse contexto não caberia ser explorada a leitura, uma vez que o professor não possui tempo hábil para isto.

Apoiando-nos em Kleiman (1993), partimos do princípio de que a maneira como é desenvolvida a leitura em sala de aula depende da concepção que o docente tem sobre leitura. Desse modo, esse professor precisa conhecer as

diferentes conceptualizações no que diz respeito ao processo leitor, assim como os seus distintos modelos de leitura.

Compreendemos que o leitor durante o ato de ler tem um papel ativo que contribui para a construção dos significados. Dessa forma, para o leitor experiente, a leitura é um processo contínuo de elaboração de inferências em que associa a sua experiência com a materialidade linguística textual.

Avançamos na entrevista com a seguinte afirmação:

No após do estágio supervisionado, disse aprofundar em cada uma das competências. Em ver *né?* Além de tudo como eu te falei, a gente trabalha as metodologias *né?* O que cada metodologia apresentou de novo, de diferente, como, porque que hoje a gente trabalha mais com *approche communicative*. (WECHSLER, 2021, f. 343)

Entendemos a partir desta fala que, depois de o aluno ter finalizado o estágio, cada uma das quatro competências será exercitada (compreensão oral, compreensão escrita, expressão escrita e expressão oral). Na passagem “hoje a gente trabalha mais com *approche communicative*”, a professora evidencia que hoje em dia a abordagem comunicativa está mais em voga no ensino de língua. Segundo Leffa (1988, p. 226), em um ensino comunicativo:

[...] A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação. As formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa e poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo. O desenvolvimento de uma competência estratégica – saber como usar a língua para se comunicar – pode ser tão ou mais importante de que a competência gramatical.

Apoiando-nos em Nicholls (2001), podemos considerar que as quatro habilidades devem ser apresentadas ao mesmo tempo, sem uma predominar sobre a outra. Dessa forma, se o aluno tiver desenvolvido as quatro habilidades na língua estrangeira, estará mais preparado para uma melhor interação no mundo globalizado. No entanto, reconhecemos que este desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas vai depender da situação do aluno, com seus respectivos objetivos e necessidades. Dessa forma, no caso de, por exemplo, um aluno precisar ler textos teóricos e escrever *abstracts*, o ato de aprender gêneros orais e a falar não estaria nas prioridades deste discente, por mais interessante que possa ser.

Avançamos na entrevista com a informação subsequente:

Se ele acha que para o objetivo proporcionado ao professor, se aquela técnica que ele utiliza é válida, não é válida, funcionou ou não funcionou. Para que ele possa pensar na preparação da própria aula dele quando ele começar atuar como professor de língua francesa. (WECHSLER, 2021, f. 343)

Nessa parte, a professora se refere à observação realizada pelo licenciando durante o estágio supervisionado. Concordamos que uma boa preparação das aulas faz parte do trabalho inerente do professor e contribui de maneira significativa para o sucesso escolar (GOMES, 2011). Para uma aula ser bem planejada, esta precisa ter objetivos claros para que a prática docente seja desenvolvida de maneira a garantir a aprendizagem dos alunos.

Por conseguinte, na entrevista temos a fala: “Para que ele possa pensar na preparação da própria aula dele quando ele começar atuar como professor”. Mais uma vez é destacada a questão do planejamento da aula para que o professor desempenhe e desenvolva uma aprendizagem significativa. Baseando-nos em Rodrigues (2012, p. 2), acreditamos que, quando o docente não faz uma boa preparação da sua aula, “são negligentes na sua prática educativa utilizando de improvisações para a realização de suas atividades em sala de aula.” Essa falta de comprometimento com o planejamento leva o professor a fazer uma aula improvisada, com atividades selecionadas sem finalidades pedagógicas precisas, o que não contribui para uma boa aprendizagem dos alunos (SANTOS, 2013).

Ademais, evidenciamos que, além de um bom planejamento das suas aulas, este profissional docente deve refletir constantemente sobre sua prática pedagógica. Corroborando com esta reflexão crítica permanente, Freire (1996, p. 44) aponta que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Nessa perspectiva, consideramos o professor reflexivo como o indivíduo capaz de pensar, analisar e questionar a sua prática com a finalidade de agir sobre ela, não como um simples reproduzidor de ideias. Dessa forma, defendemos que o professor reflexivo é alguém que esteja apto para atuar de uma forma mais autônoma, inteligente e flexível, sempre à procura de construir e reconstruir significados (SCHÖN, 1995).

Continuamos com a entrevista com a seguinte constatação:

Éh como o estágio supervisionado é o que eu te falei, ele prepara para o aluno acompanhar, observar, porque na verdade, o estágio supervisionado, ele, por exemplo, a gente não elabora exercícios, o aluno, ele não, é só a questão da observação. (WECHSLER, 2021, f. 344)

Defendemos que esse ato de observar no âmbito do estágio não é uma atividade passiva, mas sim envolve um olhar crítico. À medida que o licenciando

observa uma aula, ele deve correlacionar o que aprendeu na teoria com o que acontece de fato na prática, desenvolvendo assim a sua criticidade. Baseando-nos em Tardif (2005), acreditamos que o estágio constitui uma das etapas mais relevantes da vida acadêmica do licenciando. Em virtude disso, preconizamos que na prática o conhecimento é adquirido com mais eficácia, tanto que é mais frequente o estagiário lembrar-se de atividades desenvolvidas durante o percurso do estágio do que das tarefas que realizou como aluno.

Mais adiante temos outra fala relacionada ao estágio supervisionado:

Envolve toda a história da metodologia de ensino de língua estrangeira, envolve *éh*, como é que eles vão atuar em sala de aula, quer dizer como vão ser as observações, como eles vão organizar as observações *né?* (WECHSLER, 2021, f. 344)

Concordamos que a teoria é extremamente importante para a formação do professor. Contudo, a prática deve ser trabalhada juntamente com a teoria em uma relação de complementaridade.

Por conseguinte, na entrevista, o trecho “... quer dizer como vão ser as observações, como eles vão organizar as observações *né?* E como eles vão preencher os relatórios” (WECHSLER, 2021, f. 344) está relacionado ao estágio supervisionado. Pautando-nos em Pimenta e Lima (2012), podemos afirmar que muitas vezes é dada ao estágio supervisionado muita ênfase aos procedimentos burocráticos, como “preencher relatórios”. Porém a ação de redigir relatórios não é somente burocrática e é originária de uma observação que auxilia na construção do pensamento lógico e crítico.

Entendemos que a formação inicial de professores deve ser desenvolvida através de exercícios que preconizem processos de reflexão sobre a realidade. No entanto, constatamos através de nossa experiência profissional que os estágios têm se constituído de forma burocrática, com preenchimento de fichas e valorização de tarefas que envolvem observação, participação e regência (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Em seguida, destacamos o seguinte trecho da entrevista:

... eu vou te dar um exemplo de alunos que me procuram, já estão praticamente formados, já estão começando a dar aula particular, por exemplo e encontram pelo caminho alguém que precisa fazer mestrado, doutorado que precisa fazer aquela prova de língua estrangeira que exatamente trabalha mais com compreensão leitora *né? Ám, ih* e o aluno fica desesperado porque ele não sabe como trabalhar compreensão leitora, *tá?* (WECHSLER, 2021, f. 344)

Pela fala da professora entrevistada, podemos afirmar que, muitas vezes, alunos quase formados não possuem conhecimento teórico de como a compreensão leitora pode ser trabalhada. Acreditamos que esta defasagem na formação ocorra em virtude de esse processo leitor sofrer uma naturalização no ensino e não ser ensinado na maioria das disciplinas.

Contrariamente a este posicionamento de naturalização da leitura, pautando-nos em Oliveira (1999), defendemos que no ensino superior os alunos sentem com mais intensidade a necessidade de serem bons leitores. Nesse contexto, o discente, além de realizar a leitura de textos, deve assumir "posturas argumentativas e críticas" (JOLY; PAULA, 2005, p. 33).

No que diz respeito à compreensão leitora, os resultados das pesquisas mostram que o desenvolvimento do grau de leitura não acontece apenas no ensino fundamental e médio, mas também no ensino superior (CUNHA; SANTOS, 2006). Uma das evidências é que as provas para ingressar na faculdade têm possibilitado a entrada de alunos não totalmente aptos para frequentar cursos de graduação (SANTOS; PRIMI, 2014).

Em virtude dessas considerações, compreendemos que os esforços para dirimir esta defasagem no que tange à proficiência leitora dos alunos devem ser realizados conjuntamente por todos os docentes. Somente desta maneira os discentes serão preparados e se mostrarão aptos para demonstrar "pensamento crítico desenvolvido e maior conhecimento sobre si mesmos, de forma a possuírem condições de tomar decisões" (OLIVEIRA; SANTOS; PRIMI, 2003, p. 20), quando tiverem concluído o curso.

Dando continuidade à entrevista, destacamos a passagem:

Então se trabalha as quatro competências. Quando um aluno se depara com alguém que quer *â*m por exemplo, entender, ler textos de filosofia em língua francesa para fazer uma prova para o mestrado, para o doutorado, eles congelam. Sabe? (WECHSLER, 2021, f. 345)

Com base nessa afirmação, entendemos que os licenciandos não se sentem preparados para lecionar quando o tema é leitura. Muitas vezes, as provas de proficiência linguística de língua estrangeira de mestrado e doutorado correspondem a uma interpretação textual. Nesse contexto, para ser aprovado é necessário ter uma boa compreensão leitora na língua em questão para conseguir responder as perguntas sobre o texto.

Notamos que a professora utiliza o vocabulário “congelam” para dizer que os alunos não sabem nem por onde começar a aula quando recebem uma solicitação para trabalhar a compreensão textual. Acreditamos que a universidade como instituição formadora precisa assumir um lugar privilegiado para fomentar uma prática pedagógica que contribua para uma qualificação profissional, dando ênfase à formação do leitor (ALVES, 2007).

No entanto, pautando-nos em nossa experiência, evidenciamos que um dos procedimentos mais adotados na universidade é a indicação de leitura de textos relacionados com os conteúdos que serão ensinados. Esses textos, por sua vez, servem para subsidiar seminários, elaborar resumos, resenhas, fichamentos ou responder a perguntas sobre o texto. Porém, questionamos: no caso do aluno que tiver dificuldades de compreensão leitora, qual desempenho este discente terá nessas tarefas?

Baseando-nos em Alves (2002), criticamos estratégias de leitura que somente almejam que o leitor explique as ideias do autor. Defendemos que um texto possui múltiplas interpretações e uma atividade mais significativa para o aluno seria que este escrevesse ou verbalizasse que pensamentos foram provocados a partir do que leu. Em outros termos, que relações foram possíveis ser estabelecidas entre o conhecimento que o discente já tinha com as novas informações apresentadas pela leitura.

Por conseguinte na entrevista, ressaltamos a fala:

Então, o que eu sempre falo para eles, você tem que ver o público. No momento de preparar a aula é o objetivo do aluno, é o público, é o perfil desse aluno e o que ele realmente quer aprender. (WECHSLER, 2021, f. 345)

Dessa forma, destacamos que, para o professor realizar um bom planejamento das suas aulas, é imprescindível que ele leve em conta as necessidades dos alunos. Corroboramos com Libâneo (1998), o qual evidencia que o professor, durante a sua prática pedagógica, deve incentivar o aluno a participar ativamente do processo de aprendizagem. Desse modo, o docente sempre leva em conta algo além dos conteúdos da própria disciplina: o conhecimento, a experiência e o significado que o aluno traz para a aula. Ademais, o potencial cognitivo do discente também é considerado, assim como a sua capacidade e interesse, a sua maneira de pensar.

Acreditamos que ensinar não significa repassar conteúdos, mas sim levar o aluno a pensar, a criticar. Concordamos com Cury (2003, p. 127) quando aponta que “a exposição interrogada gera a dúvida, a dúvida gera o estresse positivo, e este estresse abre as janelas da inteligência. Assim formamos pensadores, e não repetidores de informações”.

Continuando com a entrevista, temos a seguinte afirmação da professora:

Ele está interessado em ler. Então, o que eu falo para eles, principalmente primeira coisa, qualquer aula de instrumental não pode faltar texto. Mesmo que no início sejam textos simples, textos pequenos e textos que na verdade você tem que conhecer bem o seu aluno para saber que área que ele domina *né?* (WECHSLER, 2021, f. 346)

Como se trata da disciplina língua instrumental, o professor irá desenvolver um trabalho tendo como foco a leitura. Nesse contexto, o docente, a partir de diferentes tipos de textos, auxilia o aluno a adquirir uma melhor compreensão de práticas de leituras distintas.

Para realizar um melhor trabalho acreditamos que o professor deva utilizar uma “metodologia centrada nas necessidades específicas do público visado” (PASSEGGI, 1989, p. 5). Dessa forma, o docente precisa conhecer as especificidades do seu alunado para poder selecionar os textos e adequar a sua metodologia de acordo com o interesse dos discentes.

De acordo com esta questão de adaptar a aula de acordo com interesse dos alunos, destacamos a seguinte fala da professora:

Você não adapta, você não adapta a sua aula, você a partir do aluno você prepara a sua aula. A partir do objetivo do aluno você prepara a sua aula. Então, eu acho que é essa é a maior falha *né?* Tentar trabalhar todas as competências quando na verdade, quando na verdade o aluno só deseja uma competência. (WECHSLER, 2021, f. 346)

A professora ressalta que primeiro é necessário conhecer as demandas dos alunos, para em seguida o professor fazer o planejamento da sua aula. Além disso, a docente enfatiza que, no caso da disciplina língua instrumental, é recomendável que o professor priorize a leitura em detrimento das outras competências. Acreditamos que neste tipo de contexto o professor precisa dar um enfoque somente sobre a prática de leitura, uma vez que na maioria das vezes o tempo para preparação é curto e o aluno tem uma necessidade muito específica.

Dessa forma, o professor tem a sua prática pedagógica centrada no conhecimento que esses discentes necessitam para conseguirem ler textos na

língua estrangeira. À medida que os alunos leem, o docente os auxilia através do uso de estratégias de leitura que contribuam para facilitar a compreensão textual.

Mais adiante na entrevista, temos a constatação:

Na primeira aula, nesse caso já passou *éh* falar, perguntar se ele tem experiência, se ele já tem experiência em sala de aula *né?* Alguns deles já tem. (WECHSLER, 2021, f. 346)

Notamos neste trecho uma preocupação da professora em conhecer melhor seu alunado, valorizando em sua prática pedagógica os conhecimentos prévios destes discentes. Corroboramos com esta questão que o acionamento dos conhecimentos prévios dos alunos deve ser considerado durante o ensino. Além disso, partimos do pressuposto com base em Leffa (1996a, p. 19) que eles servem como elementos facilitadores para o entendimento textual:

[...] o leitor, usando seu conhecimento prévio, interage com a informação básica do texto para estruturar um determinado padrão silábico [...] começa a ocorrer, com a contribuição do leitor, ainda que de modo primitivo e subconsciente, as primeiras manifestações do processo de interação (LEFFA, 1996a, p. 19).

Dessa forma, se o leitor já tiver algum conhecimento sobre o assunto, mais facilmente realizará previsões sobre o texto, ajudando na sua interpretação. Ademais, o leitor, ao ver o texto, correlaciona os seus conhecimentos com o que está expresso na materialidade linguística para construção do sentido textual.

Mais uma vez, ressaltamos que partimos do pressuposto de que a leitura precisa ser ensinada em todas as disciplinas, ou seja, “requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição” (SOLÉ, 1998, p. 18). Para tanto, defendemos que seja imprescindível a atualização e acionamento dos conhecimentos prévios dos alunos. Corroboramos com Kleiman (2000), o qual aponta que essa é a condição *sine qua non* para a realização de uma aprendizagem significativa. Conforme a teórica, sem a utilização dos conhecimentos prévios não é possível o entendimento textual, uma vez que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (KLEIMAN, 2000, p. 13).

Por conseguinte, ressaltamos na entrevista o trecho:

Peço para que eles falem *ãm* mesmo aqueles que tem experiência em não no ensino de língua francesa, mas no ensino, por exemplo de língua portuguesa, de literatura, de... Então para que eles falem um pouco de como eles preparam de como eles pensam o curso de como e ... eles falam. Eles falam bastante. (WECHSLER, 2021, f. 347)

Nessa parte, observamos que a professora tem o intuito de conhecer as experiências dos seus alunos e de que modo eles preparam as aulas. Acreditamos que esta troca interativa é muito produtiva, pois as dúvidas podem ser sanadas, assim como existe a possibilidade de surgir novas ideias de como trabalhar determinado assunto.

Partimos do princípio de que o docente necessita conhecer a realidade de seus discentes. Somente desta maneira ele compreenderá melhor os seus alunos e poderá atuar e interferir positivamente na formação destes indivíduos.

Preconizamos que esta interação entre professores e alunos contribui para que os alunos reflitam sobre a sua prática pedagógica e busquem o aperfeiçoamento. Corroborando com esta postura reflexiva, Santos (2013) ressalta que o professor possui um trabalho de mediador que fomenta essa capacidade investigativa do aluno, para que este consiga depois exercer a cidadania e adquirir novos conhecimentos.

Ainda de acordo com Santos (2013), ressaltamos que a educação não visa apenas formar alunos preparados a atender as exigências do mercado de trabalho, mas sim cidadãos críticos. Esses discentes, por sua vez, necessitam ser autônomos, e o caminho para que isto ocorra é desenvolver uma leitura proficiente.

Continuamos com a entrevista e evidenciamos a passagem:

E aí que às vezes surgem algumas dúvidas. A gente tenta esclarecer *né?*
Eu acho que é por isto também que muitos deles me procuram depois *né?*
(WECHSLER, 2021, f. 347)

As dúvidas sempre surgirão ao longo da caminhada e fazem parte do aprendizado. Nesse contexto, o professor deve exercer um novo papel de acordo com os princípios de ensino e aprendizagem adotados, como saber lidar com os erros e ajudar os alunos no processo de construção do conhecimento (SANTOS, 2013).

Todavia, para que o docente consiga auxiliar o aluno a aprender através dos seus erros é imprescindível que este educador assuma seu papel de mediador, estimulando uma postura reflexiva investigativa (SANTOS, 2013). Dessa forma, o aluno se sentirá motivado a buscar novos conhecimentos e sempre querer aprender mais.

Apoiando-nos em Freire (1996), defendemos que esta aprendizagem reflexiva e investigativa é dependente da boa formação do professor. Ademais, os sistemas

de ensino precisam fornecer o suporte necessário para que o docente possa desenvolver este trabalho com êxito.

Sendo assim, partimos da premissa de que transmitir conhecimentos não é o bastante para garantir que o aluno seja um indivíduo autônomo, capaz de reutilizar aprendizagens em contextos distintos. Cabe ao professor saber como ensinar. Dessa forma, o docente deve se mostrar competente na sua área de atuação, sem “despejar” conteúdos decorados sobre os alunos. Pelo contrário, o docente deve fomentar em seus alunos questionamentos e o exercício da criticidade (SANTOS, 2013).

Dando continuidade, destacamos na entrevista a fala:

Que você aprende história da didática de ensino de língua. Em todas as técnicas que você aprende, mais do que isso *ã*m a sua formação está muito no que você viu, *tá*? Como aluno. *Tá*? O que você vivenciou como aluno. *Né*? Geralmente você quer se tornar próximo do professor que você admira. (WECHSLER, 2021, f. 348)

A professora evidencia que a formação do licenciando está correlacionada às experiências que vivenciou ao longo do seu aprendizado. Concordamos com ela que as experiências vivenciadas na faculdade são implementadas na prática docente do futuro professor. Com base em Borssoi (2008), ressaltamos que o questionamento faz parte da construção do conhecimento. Dessa forma, o teórico aponta que é primordial que os alunos exponham as dúvidas que surgem através das observações e reflexões sobre as diferentes formas de ensinar.

Nesse contexto, o estágio não corresponde somente a momentos de observações, mas sim a um processo de construção de conhecimento em que o licenciando observa os professores, podendo dialogar para sanar as suas dúvidas, refletir e apresentar as suas ideias.

Corroboramos com Martins (2013), quando este menciona que a sala de aula deve ser o local propício para a construção do conhecimento. Dessa forma, acreditamos que o estágio é o momento em que o professor em formação deve desenvolver os conhecimentos necessários para o exercício da sua futura profissão.

Para que essa construção do conhecimento ocorra de modo eficiente, pautando-nos em Pimenta e Lima (2012), defendemos o ponto de vista de que cabe ao professor, à luz da teoria, refletir com os licenciandos sobre as experiências que já trazem, tendo como objetivo projetar um conhecimento que dê significado às suas práticas. Desse modo, o docente precisa conscientizar o estagiário que durante a

aprendizagem é primordial trocar o “olhar passivo por uma percepção viva e capaz de impulsionar o futuro educador ao ato curioso, criativo e interventor, antecipando o futuro pelo sentido da reflexão embasada na teoria” (COSTA; SALGUEIRO, 2015, p. 15).

Sendo assim, o docente precisa orientar e intervir de maneira que favoreça o desenvolvimento do conhecimento e a profissionalização dos futuros professores. Para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de modo satisfatório, o docente responsável precisa ter “claro o tipo de professor que ele pretende contribuir para formar” (KENSKI, 1991, p. 40), uma vez que suas ações exercerão influência quando estes estagiários se tornarem professores.

Em sequência na entrevista temos a constatação da professora:

E ele achou aquele exercício o máximo. Então quando ele teve a oportunidade de dar números foi assim que ele trabalhou números. (WECHSLER, 2021, f. 348)

Partimos da premissa de que o estágio não pode ser reduzido à tarefa de observar o professor em sala de aula e imitar os modelos sem fazer uma análise crítica e fundamentada. No caso da afirmação que evidenciamos da professora, o aluno analisou previamente a atividade proposta pela docente e concluiu que este tipo de atividade contribui para um aprendizado significativo. Em virtude disso, adotou esta metodologia para a sua prática docente quando começou a lecionar. Ao longo do estágio, à luz da teoria aprendida, o discente irá constantemente analisar as atividades que auxiliaram no desenvolvimento do seu aprendizado, incorporando-as na sua futura prática profissional, e os demais exercícios trabalhados que os discentes acharam que não foram válidos serão esquecidos ou reformulados.

Acreditamos que o estágio consiste em um processo de aprendizagem que não deve ser encarado apenas como uma parte burocrática a ser cumprida. Conforme discutimos anteriormente, esta etapa precisa ser trabalhada de maneira que permita perpassar e superar a fragmentação entre teoria e prática, uma vez que possibilita o ato de investigação englobando a reflexão e intervenção.

Desse modo, a prática não corresponde apenas a ensinar, mas também equivale a uma maneira de agir e intervir na sala de aula e no ambiente escolar. De acordo com Pimenta (2001, p. 93):

a educação é uma prática social. Mas a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela. A pedagogia, enquanto ciência (teoria), ao investigar a educação enquanto prática social, coloca os “ingredientes

teóricos” necessários ao conhecimento e à intervenção na educação (prática social).

Diante desse contexto, muito frequentemente escutamos alunos que finalizam a graduação dizerem que a prática é outra quando iniciam a vida profissional. Nesse contexto, eles não conseguem correlacionar a teoria aprendida em sala de aula durante o curso com a prática. A possibilidade de aliar a teoria e a prática durante o estágio permite aos discentes em formação fazer uma relação entre os saberes teóricos e os saberes práticos, construindo uma boa base para estarem mais preparados a exercer a sua profissão.

Dando continuidade, a professora entrevistada assevera que:

na nossa vida toda mesmo como universitário, principalmente, quando aluno universitário que a gente tem um um um olhar crítico muito maior, né? (WECHSLER, 2021, f. 348)

A docente aponta que, durante o caminhar do processo de ensino e aprendizagem, o aluno vai adquirindo “um olhar crítico maior”. Como mencionamos anteriormente, concordamos que o estágio necessita ser visto como um momento de reflexão crítica sobre as práticas docentes. Corroborando com este posicionamento, Piconez (2012) afirma que o professor precisa conscientizar seus alunos que a prática docente envolve um comportamento de observação, reflexão crítica e responsabilidade social. Além disso, o educador deve buscar constantemente o seu aperfeiçoamento para ensinar melhor.

Dessa forma, o docente necessita adequar a sua prática pedagógica às necessidades dos alunos. Cabe ainda a este professor articular a teoria com a prática e, principalmente, levar em conta as vivências dos alunos (SILVA, 2002). Nesse contexto, a metodologia deve ser planejada de modo que estimule o pensamento e a reflexão, sempre almejando a compreensão e obtenção do conhecimento e fomentando também o desenvolvimento do processo leitor.

Continuamos com a entrevista e deparamo-nos com a fala:

Tudo vai ser um aprendizado. O negativo é um aprendizado. O exemplo negativo é um aprendizado porque você pensa assim, isso eu não vou fazer. Esse erro, eu não vou cometer. (WECHSLER, 2021, f. 348)

Sendo assim, de acordo com a perspectiva da professora, o erro faz parte do processo de aprendizagem. Concordamos com este posicionamento, uma vez que acreditamos que o ato de errar fará com que o aluno reavalie a sua prática pedagógica, objetivando adequá-la à necessidade de compreensão dos sujeitos

envolvidos no processo educativo. Podemos perceber este ponto de vista na afirmação:

Os erros passam a serem elementos importantes na avaliação. A análise de erros pode ser um elemento fundamental para que a avaliação de desempenho escolar auxilie na difícil travessia que o professor e o aluno precisam realizar no regime de progressão continuada. Servindo como uma autoavaliação para o próprio professor (CHACON, 2002, p. 124).

Desse modo, o erro é um aprendizado e corresponde ao desenvolvimento do processo de construção do conhecimento. O erro deve ser encarado como algo estimulante para o aluno dar continuidade aos estudos e aprimorar a sua aprendizagem. Nessa perspectiva, não corroboramos com a concepção que considera o erro como uma impossibilidade de aprender.

Damos sequência à entrevista com a fala da docente:

Então a tendência do aluno é o quê? Quando ele se torna professor é repetir isso. Ele repete ignorando algumas coisas que ele acha que não funcionou, né? (WECHSLER, 2021, f. 348)

Nesse contexto, a professora ressalta que os licenciandos tendem a imitar seus professores, descartando as atividades que eles acharam que não tiveram êxito. Essa ideia de processo de imitação está em consonância com Vygotsky (2009, p. 331), que enfatiza que ela “é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento”. Em outras palavras, a aprendizagem só é possível onde é possível a imitação. Desse modo, a imitação não é considerada uma atividade mecânica, mas sim um processo de recriação a partir de um modelo (VYGOTSKY, 2009).

Fontana (2005) concorda com essa concepção de imitação ao preconizar que o sujeito faz tentativas de imitar a análise intelectual do professor. Nessa perspectiva, ao usufruir de tal análise, mesmo que através da imitação, o indivíduo inicia a sua elaboração, transformando e aprimorando a sua atividade cognitiva.

Nessa perspectiva, Silva (2004, p. 54) fundamentada em Vygostky (2009), aponta que “o desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação traz à tona as características especificamente humanas da consciência e o desenvolvimento decorrente da aprendizagem leva o indivíduo a novos níveis de desenvolvimento”. Com base nessas informações, entendemos que o licenciando, ao usar de forma consciente o modelo de referência utilizado pelo seu professor, reelabora o seu próprio saber, que em um primeiro momento não seria capaz de realizar sozinho.

Essa reelaboração do saber possibilita a reflexão. Dessa forma, acreditamos que, à medida que o licenciando reflete, ele compreende melhor o seu processo de aprendizagem e sua prática pedagógica. Assim, este ato de reflexão contribui significativamente para a sua formação e constituição como docente.

Continuamos na entrevista com a fala:

.... acontece com todo mundo. E acho que acontece com eles também, né? Eles mesmos falam isso que é muito interessante porque é lógico não é uma observação, a observação do estágio ela não é uma observação *ah* assim gostei ou não gostei. Não, você tem critérios... (WECHSLER, 2021, f. 349)

As contribuições que o estágio proporciona para formação inicial de um sujeito que busca profissionalização são inúmeras. No que diz respeito à fase da observação, esta etapa corresponde a uma ferramenta imprescindível para correlacionar a teoria com a prática. Desse modo, a observação possibilita que o licenciando entre em contato com a realidade escolar e a prática docente. Este contato permite que o aluno realize um diagnóstico da sala de aula como maneira de identificar as principais dificuldades e se aprimorar para exercer a sua futura profissão (ZINKE; GOMES, 2015).

Durante a observação, o futuro docente passa a enxergar educação com um novo olhar, procurando compreender a realidade escolar e o comportamento dos alunos e do professor. Desse modo, o aluno faz uma nova leitura do ambiente (escola, sala de aula), procurando maneiras de intervir positivamente (JANUÁRIO, 2008).

Pautando-nos em Mafuani (2011), podemos afirmar que a experiência adquirida através do estágio é essencial para a formação do aluno, levando em conta que cada vez mais são requisitados profissionais com habilidades específicas. Ao chegar à universidade, o discente se depara com o conhecimento teórico, mas muitas vezes é difícil correlacionar teoria e prática se o aluno não vivenciar momentos reais em que será preciso analisar o cotidiano.

A observação tem o intuito de mostrar ao licenciando que a escola é muito complexa e tem vários problemas que precisam ser trabalhados e superados pelo professor. Concordamos com o ponto de vista apresentado de que a observação não é um ato vago, mas sim possui critérios, pois corresponde a um instrumento de análise crítica sobre determinada realidade (PICONEZ, 2012).

Dando continuidade à entrevista, temos:

Então, quer dizer você tem um roteiro, né? Então quer dizer, não adianta só a sua impressão. Você tem que saber explicar, você tem que saber explicar a sua impressão, né? (WECHSLER, 2021, f. 349)

De acordo com Maldaner, Schulze e Vescovi (2017), a observação no estágio supervisionado induz o discente a ter um contato mais real com a sala de aula. Podemos considerar esta etapa como uma fase primordial para formação do estudante, uma vez que o aluno se depara com a realidade da sala de aula e cria estratégias para contornar os problemas que vão surgindo no cotidiano escolar. É através destas experiências que adquirimos uma melhor compreensão sobre a docência, já que temos a possibilidade de lidar com situações inusitadas que acontecem e conhecer as responsabilidades que esta profissão exige.

No que diz respeito à observação do licenciando sobre as ações adotadas pelo professor, Piconez (2012, p. 27) evidencia que “com a prática da reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente, são abertas perspectivas de futuro, proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permite perceber os problemas que permeiam as atividades e a fragilidade da prática.” Corroboramos com a fala apresentada pela professora entrevistada de que o estudante precisa ser capaz de explicar as suas impressões, uma vez que consideramos que a observação se configura como um espaço de análises fundamentadas teoricamente, as quais têm o objetivo de entender e saber como se dá o processo de ensino/aprendizagem (PIMENTA; LIMA, 2012), no intuito de ressignificá-lo se for preciso, sendo o “espaço formativo importante na formação docente por possibilitar ao futuro profissional relacionar conhecimentos acadêmicos à realidade da educação básica em seus aspectos teóricos, pedagógicos, políticos e sociais” (MESQUITA; SOARES, 2012, p. 286).

Na sequência, a professora, durante a entrevista, apresenta a seguinte constatação:

Para que público? Qual é o assunto? Por que que o professor está utilizando aquele aquela técnica, né? Ele trabalhou quantas competências nessa aula, né? Qual era o objetivo dele? (WECHSLER, 2021, f. 349)

O planejamento é a principal ferramenta de trabalho do professor. Compactuamos com a visão de planejamento de Sacristán (2001, p. 28) que aponta que “planejar é dar tempo para pensar a prática, antes de realizá-la, esquematizando os elementos mais importantes numa sequência de atividades”.

Dessa forma, compreendemos que o planejamento é o instrumento que subsidia a prática pedagógica do professor e que permite que este docente realize a preparação metodológica do conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula. Nesse contexto, entendemos também que o planejamento é uma necessidade para o desenvolvimento dos alunos, pois torna possível que o professor faça uma organização prévia, contribuindo para um processo de ensino e aprendizagem proficiente. De acordo com Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007, p. 21):

[...] o ato de planejar exige aspectos básicos a serem considerados. Um primeiro aspecto é o conhecimento da realidade daquilo que se deseja planejar, quais as principais necessidades que precisam ser trabalhadas; para que o planejador as evidencie faz-se necessário fazer primeiro um trabalho de sondagem da realidade daquilo que ele pretende planejar, para assim, traçar finalidades, metas ou objetivos daquilo que está mais urgente de se trabalhar.

Dessa forma, para conhecer a realidade é imprescindível que o professor conheça o seu alunado e as suas respectivas necessidades. Essa ideia está em consonância com a professora entrevistada, que aponta que o professor precisa ter em mente qual público irá trabalhar.

Nesse contexto, o docente irá adaptar as suas aulas em virtude das necessidades dos alunos. Em outros termos, se os discentes tiverem o intuito de fazer a prova de língua estrangeira para mestrado ou doutorado, o professor dará ênfase no ensino de leitura. No caso dos discentes que planejam viajar para o exterior, o foco do docente incidirá sobre a expressão oral.

Continuamos com a entrevista, com a fala:

Então, eu acho que mesmo quando o *feedback* é ruim, ele é bom, né porque exatamente isso. Você quer que, professores erram *rs* é o que mais acontece *rs* né a gente sabe disso. (WECHSLER, 2021, f. 349)

O *feedback* é uma importante ferramenta de retorno ao aluno sobre as atividades propostas. Os comentários elaborados pelo professor a respeito dos exercícios dos alunos permitem que os discentes possam alterar o que não está adequado (FERREIRA, 2007; 2011). Além disso, o *feedback* possibilita que o estudante saiba em quais aspectos que ele precisa melhorar (LEITE; FERNANDES, 2002).

Em virtude disso, concordamos com a professora entrevistada e defendemos o ponto de vista de que o *feedback* tem um caráter formativo. Em outros termos, mesmo quando o aluno não consegue executar uma tarefa com êxito, o professor deve fazer comentários de modo que guie o seu discente e destaque os aspectos

que precisam melhorar. Nessa perspectiva, o aluno compreenderá os motivos de não ter naquele momento conseguido cumprir a tarefa e poderá repeti-la, ajustando o que não estava bom, contribuindo, desse modo, para o seu aperfeiçoamento profissional.

Sendo assim, compreendemos o *feedback* como a informação dada ao aluno que descreve e/ou discute seu desempenho em uma determinada atividade (ZEFERINO; DOMINGUES; AMARAL, 2007). Este processo de retorno proporciona ao aluno uma orientação clara e objetiva de como melhorar a sua aprendizagem. Com base nessas informações, o estudante consegue evoluir constantemente durante todo o processo de ensino.

Ademais, para que esse *feedback* seja efetivo e compreendido, é imprescindível evidenciar que o retorno deve ocorrer em um ambiente propício para a aprendizagem e adequado para esta finalidade. Dessa forma, partimos da premissa de que tanto o comentário positivo como negativo tem como função primordial a evolução do desempenho e aprendizado do aluno.

Apesar de todas as vantagens que o *feedback* propõe, existem alguns constrangimentos que podem interferir na sua eficácia e adequação. Por causa disso, é necessário que o professor tenha uma formação sólida e faça um planejamento dos comentários para que estes sejam direcionados de modo a potencializar a aprendizagem do discente. Em outras palavras, o *feedback* deve enfatizar a motivação e o estímulo do aprendiz, e não apenas dar enfoque à correção dos erros (PEREIRA; FLORES, 2013).

Dessa forma, se pensarmos em um *feedback* formativo, os resultados desse processo irão estimular a aprendizagem do aluno, possibilitando-lhes regular e monitorar seu desempenho. Nesse contexto, cabe ressaltar que, além de orientar, o docente tem a incumbência de acompanhar individualmente o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, apontando também os seus pontos fortes e fracos.

Dando prosseguimento à entrevista, temos:

Então *ãm*, a grande maioria. Então quer dizer, eles têm um perfil já mais ou menos delimitado. Embora, seja importante sempre que você fique atento, até por exemplo até para os gostos dos alunos. Trazer alguma coisa interessante, trazer música para variar um pouco, eu acho isso muito, muito positivo. (WECHSLER, 2021, f. 349-350)

Corroboramos com a professora entrevistada que, na medida em que for possível, o professor deve levar em conta os gostos e interesses dos alunos. Este

tipo de atitude contribuirá para transformar uma aula considerada “chata” em atraente, e discentes desinteressados em alunos motivados para aprender.

Sendo assim, acreditamos que “[...] a escola deve trabalhar com o conhecimento do cotidiano, mais próximo da realidade dos alunos concretos que frequentam as escolas [...]” (MELO; URBANETZ, 2008, p. 115). Nesse contexto, defendemos o ponto de vista de que, na universidade, o professor também precisa priorizar um trabalho o mais perto possível do perfil do seu alunado. Em virtude disso, partimos da premissa de que, no ensino de língua estrangeira, a música é uma boa fonte para despertar o interesse dos alunos, uma vez que na maioria das vezes faz parte do cotidiano desses estudantes.

A partir de uma música, o professor tem a possibilidade de trabalhar diferentes conteúdos, tanto lexicais, como pronúncia, tempos verbais e outros. Dessa maneira, basta o docente ter uma boa formação e estar preparado para selecionar uma música apropriada e correlacionada com o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. De acordo com Leffa (2007, p. 103), “o grau de atratividade e de eficiência dependerão da criatividade do professor”.

Para que uma atividade seja bem-sucedida, o professor, ao entrar em sala, deve estar certo do que irá realizar e do resultado que deseja alcançar propondo determinado exercício. Dessa forma, o docente não pode estar à frente de uma turma à base do improviso. Corroborando com essa ideia de ter os objetivos predeterminados, Melo e Urbanetz (2008, p. 85) enfatizam que “estabelecer os objetivos é, então, planejar e organizar o processo pedagógico, sem ‘inventar’ o que se vai trabalhar na hora da aula. É pensar no aluno enquanto um ser histórico, portanto contextualizado”.

Em contrapartida, o docente necessita ter consciência de que o aprendizado não depende somente dele mesmo. Ele é mais do que um facilitador da aprendizagem, ou seja, tem a responsabilidade para indicar os melhores caminhos para o aprendizado. Uma das maneiras de conseguir com que os alunos aprendam é despertar a curiosidade dos discentes em relação a algo correlacionado à língua estudada, no caso em questão, o francês.

Desse modo, o professor deve ter consciência da relevância de fazer pesquisa e estimular os seus discípulos a pesquisarem e buscarem novos conhecimentos. Conforme Demo (2010, p. 8), “[...] os professores precisam saber pesquisar e fazer da pesquisa o modo mais profundo de aprender pela vida toda.

Quem pesquisa mantém o conhecimento em dia, não perdendo jamais o tempo em transmitir, reproduzir. Quem pesquisa mantém-se à altura dos alunos”.

Avançando na entrevista, temos a seguinte fala da professora:

Olha, a tecnologia, eu, na minha aula, eu utilizo *ãm, né?* geralmente, eu utilizo projetor, utilizo computador, eu, eu geralmente projeto a bibliografia, Projeto os pontos, projeto inclusive, o nosso *éh*, essa ficha que eles vão que eles vão ter que preencher. E aí explico cada ponto por ponto. (WECHSLER, 2021, f. 350)

Com base nos teóricos estudados (Ver Cap. 3), consideramos que estes aparatos tecnológicos devem ser inseridos como ferramentas potencializadoras do ensino. Em virtude disso, questionamos este uso da tecnologia somente para projetar a bibliografia do curso e os pontos a serem estudados. A utilização descrita não difere muito da anotação de tais itens de conteúdo em um quadro com giz. Portanto, esse emprego da tecnologia não gera incremento educacional e subaproveita os recursos.

Com o decorrer dos anos, as tecnologias estão mais presentes na sociedade e com isso a relação com o conhecimento tem se modificado, uma vez que as informações estão por toda parte. Além disso, as informações passam a ser difundidas cada vez mais rapidamente.

Nesse contexto, a escola vem se transformando para acompanhar as evoluções tecnológicas. Em virtude disso, temos uma incorporação dos recursos tecnológicos à prática educativa. Entretanto, para que esta aprendizagem com a implementação das tecnologias seja significativa, é necessário que o professor as insira em sua prática pedagógica com criticidade. Dessa forma, a escola, diante de tais mudanças, mais do que nunca necessita refletir sobre como a presença tecnológica pode potencializar a construção do conhecimento.

Para tanto, os cursos superiores de licenciaturas necessitam preparar os futuros docentes para o uso eficaz desses suportes tecnológicos. Desse modo, é imprescindível investir na formação do professor, para que ele mobilize os conhecimentos e utilize a tecnologia de maneira que estimule a formação crítica do seu alunado.

Portanto, sociedade e escola precisam caminhar juntas, pois a instituição escolar corresponde ao espaço para crítica da própria sociedade. Ao longo da história, a escola foi se consolidando como espaço das elites, e, nesse contexto, ela era para poucos, ou seja, apenas para a classe dominante. Desse modo, a escola

preconizou o ensino através de uma pedagogia tradicional, compreendida por Saviani (1995) como aquela que tem a função de instruir e transmitir o conhecimento acumulado e sistematizado pelos seres humanos. De acordo com Freire (1996), este tipo de metodologia é denominado de pedagogia bancária, em que o professor é visto como centro do conhecimento, detentor do saber, e os alunos assumem uma posição passiva.

Sendo assim, a educação escolar fica atrelada a antigas tradições, descartando as transformações sociais que ocorrem em sua volta. Nessa perspectiva, temos um distanciamento entre o que acontece dentro das instituições escolares e no mundo fora delas (BONILLA, 2009).

No entanto, o sistema educacional não pode continuar dessa maneira, uma vez que este modelo não conseguirá formar cidadãos críticos. Concordando com esta questão, Libâneo (1998, p. 26) evidencia que:

[...] A escola precisa deixar ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significados à informação. Nessa escola, os alunos aprendem a buscar a informação (nas aulas, no livro didático, na TV, no rádio, no jornal, nos vídeos, no computador etc.) e os elementos cognitivos para analisá-las criticamente e darem a ela um significado pessoal. [...]

Nessa perspectiva, é primordial uma educação com outros direcionamentos, já que a insistência em um ensino tradicional pode acarretar consequências graves. De acordo com Moran (2012), essa modalidade de ensino produz ambientes educacionais pouco atrativos para os jovens da sociedade contemporânea.

Ainda com base no teórico é possível afirmar que ainda convivemos com a fragmentação das disciplinas, o que acaba consequentemente proporcionando falta de acesso dos acadêmicos à *internet* e com professores desmotivados por diversos motivos. Dessa forma, temos uma escola cada vez mais afastada da realidade, como aponta Moran (2012, p. 7), que salienta que “com uma escola assim e, ao mesmo tempo, com rápido avanço rumo à sociedade do conhecimento, o distanciamento entre a escola necessária e real vai ficar dramático”.

Em seguida, na entrevista, temos a seguinte constatação da professora:

O uso da tecnologia vai depender do professor que ele está acompanhando. Né? Justamente até se ele utiliza ou não, um material multimídia, né? (WECHSLER, 2021, f. 350)

Sendo assim, é necessário pensarmos em um ensino que forme cidadãos letrados digitalmente, possibilitando uma formação para o exercício da cidadania.

Nesse contexto, as TICs podem ser utilizadas como ferramentas potencializadoras para esta formação. Todavia, não se trata somente de pensá-las nas práticas educativas: é necessário ir além. Dessa forma, cabe refletir a respeito das grandes potencialidades que as TICs proporcionam. Nessa perspectiva, é imprescindível explorar o potencial destes recursos tecnológicos para o desenvolvimento da educação e para a formação de cidadãos autônomos e críticos, conforme aponta Sancho (2006, p. 22):

[...] Porque explorar o potencial deste conjunto de tecnologias significa reconhecer e adotar as visões educativas que, desde o princípio do século XX, com o movimento da Escola Nova, contribuem com evidências sobre a importância de repensar o papel dos alunos, o conhecimento, a avaliação e a comunidade educativa na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, não basta apenas ter as tecnologias digitais nas escolas, se os professores usufruírem somente destes recursos tecnológicos como simples instrumentos auxiliares. Desse modo, a utilização instrumental “[...] em nada fomenta a criatividade e a autoria, e não contribui para uma perspectiva desalienante” (PRETTO; RICCIO, 2013, p.157).

Nessa perspectiva, ao implementar as TICs apenas instrumentalmente, o docente preconiza uma instituição de ensino que se perpetua por longas décadas. Nesse panorama, os alunos são consumidores de informações e as TICs se restringem a reprodução destas informações. Desta maneira, o enfoque apenas nos aspectos técnicos das TICs para a formação de professores e alunos não contribui para formação de cidadãos aptos para enfrentarem os desafios contemporâneos. No que diz respeito a este assunto, Lévy (2010, p. 33) ressalta que “separar o conhecimento das máquinas da competência cognitiva e social é o mesmo que fabricar artificialmente um cego (o informata ‘puro’) e um paralítico (o especialista ‘puro’ em ciências humanas), que se tentará associar em seguida; mas será tarde demais, pois os danos já terão sido feitos”.

Desse modo, para que os professores consigam utilizar as TICs de maneira que favoreçam a formação de cidadão críticos, é imprescindível que, ao longo da sua formação, eles reflitam sobre elas como elementos estruturantes para as necessárias transformações da educação. Acreditamos que muitos professores não usam as tecnologias em suas aulas, pois tiveram uma formação defasada neste aspecto. Em virtude disso, corroboramos com a professora entrevistada que a utilização da tecnologia vai depender do professor.

Sendo assim, evidenciamos mais uma vez que os cursos de formação precisam preparar os professores para o uso das TICs. Nesse contexto, as TICs devem ser consideradas não apenas como ferramentas, em consonância com a dimensão pedagógica, mas como recursos potencializadores da aprendizagem, que permitem ir além de técnicas e teorias isoladamente. De fato, “trata-se de uma formação que articula a prática, a reflexão, a investigação e os conhecimentos teóricos requeridos para promover uma transformação na ação pedagógica” (ALMEIDA, 2000, p. 111).

Corroboramos com Libâneo (1998), o qual assevera que a formação inicial deve superar as concepções do sistema capitalista, que é “treinar” para o desempenho de uma profissão. Nessa perspectiva, esta formação inicial necessita se aproximar o máximo possível da realidade social.

Mesmo que já notemos progressos com relação à presença das TICs em muitos cursos de formação de professores, ainda assim eles são insuficientes. De acordo com Bonilla (2014, p. 221), essas ações passaram a ser oferecidas como captações, uma vez que “as universidades brasileiras, *locus* da produção do conhecimento, da inovação e da pesquisa, ainda não incorporaram, de forma plena, nos cursos de licenciatura a discussão sobre o contexto tecnológico contemporâneo”.

Corroboramos com Pimenta e Lima (2010), que ressaltam que, como em qualquer outro ofício, aprender a ser professor também é uma ação, uma prática, uma vez que esta aprendizagem se origina a partir da observação. Sendo assim, concordamos com o ponto de vista da professora entrevistada que primeiramente você inicia a carreira docente por meio de observações de um profissional, para, em seguida, após estar com uma formação sólida e lecionando, ser observado.

Nesse contexto, no que diz respeito à formação do professor, é necessário que seja priorizado durante a formação inicial um ensino que prepare este docente para atuar nas mais diversas realidades. Partimos da premissa de que através das observações o aluno vai aprendendo e construindo o seu próprio perfil de professor.

Desse modo, defendemos o ponto de vista de que, durante as observações realizadas no estágio, o aluno tem a possibilidade de compreender algumas questões que envolvem o ambiente escolar. Este entendimento contribuirá para sua formação como professor. Mas para que isto aconteça, o licenciando necessita ter um envolvimento ativo no cotidiano escolar.

Dessa forma, não deve ser apenas levada em conta a parte prática dos cursos de formação. Além disso, esse momento não é para ser encarado como mero cumprimento burocrático das horas, mas é necessário que desempenhe “um importante papel na formação docente por meio da pesquisa ao favorecer, estimular e até mesmo conduzir investigações que partam de situações vividas pelos alunos das licenciaturas nas escolas” (PIMENTEL; PONTUSCHKA, 2014, p. 72).

Mais adiante na entrevista, a professora assevera que:

Eu acho que a utilização de material multimídia para o ensino de língua estrangeira, eu acho fundamental. Tanto que eu estou sempre defendendo, né? Que dentro da política universitária, que a gente coloque o material multimídia em todas as salas de letras. Para mim é inconcebível, a gente ter aula de ensino de língua estrangeira sem que a gente tenha um áudio bom, sem que a gente possa né? (WECHSLER, 2021, f. 351)

Corroboramos com Moran (2007) que as tecnologias são ferramentas auxiliares relevantes para o ensino, mas não devem ser consideradas a solução para tudo. Para o teórico, “[...] se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo” (MORAN, 2007, p. 12).

Atualmente, não podemos discutir se a escola tem ou não que implementar a tecnologia como ferramenta educacional, uma vez que as instituições de ensino precisam acompanhar as evoluções presentes na sociedade para manterem seus cursos atualizados. Todavia, a questão que necessita ser debatida é como usar estas TICs e como inseri-las no ensino de maneira produtiva e eficiente.

O docente precisa ter em mente que usar as tecnologias não consiste em abandonar as técnicas convencionais já existentes. De acordo com Tedesco (2004), cada meio utilizado durante o processo de ensino e aprendizagem apresenta as suas respectivas particularidades. Dessa forma, o professor deve fazer a sua escolha de acordo com o objetivo educacional que almeja alcançar, assim como considerando o conteúdo que será desenvolvido na aula. Por conseguinte, o docente irá selecionar qual a tecnologia mais apropriada para trabalhar determinado conteúdo.

Sendo assim, pautando-nos em Bertonecello (2010), podemos considerar que esse novo perfil de professor universitário frente às TICs necessita possuir conhecimento do conteúdo e metodologia de ensino. Além disso, este docente precisa também ter compromisso com a produção do conhecimento através de

pesquisas e extensões, sobretudo rompendo paradigmas das formas conservadoras de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar as inovações tecnológicas.

No entanto, como a própria professora ressalta na entrevista, muitas escolas e universidades não dispõem de recursos tecnológicos. Em virtude disso, defendemos o ponto de vista de que, nesses casos, os alunos ficarão com uma formação defasada neste aspecto.

A falta de contato tecnológico durante a formação acarretará alunos que não puderam refletir sobre as potencialidades deste suporte para o ensino. Além disso, no caso dos licenciandos, formará futuros professores que não desenvolveram o letramento digital. E como muitas vezes existe uma tendência a se reproduzir as práticas pedagógicas que aprendemos ao longo da formação, estes licenciandos, quando formados, também preconizarão aulas em que a tecnologia não ocupará uma posição de destaque.

Dessa forma, ressaltamos novamente a relevância de uma integração do trabalho com as tecnologias no currículo. Esses recursos precisam ser vistos como ferramentas que, antes de utilizadas, necessitam ser pensadas pelo docente, a respeito de quais serão os objetivos e conteúdos que serão trabalhados. Com as TICs, novas formas de aprendizagem e novas competências são demandadas. Nesse contexto, cabe formar um professor capaz de utilizar os aparatos tecnológicos em prol de um aprendizado significativo (SAVIANI, 1995).

Esse docente necessita ter acesso às ferramentas para que possa ensinar com êxito. Todavia, notamos que muitas vezes o que acontece é uma carência de investimentos, tanto no que concerne à formação, como à aquisição de novos equipamentos. Conseqüentemente, em virtude desses fatores, neste caso, temos professores que não possuem o hábito de metodologias que utilizem práticas tecnológicas.

Continuando com a entrevista, há a afirmação:

Mas mesmo para compreensão escrita, para compreensão leitora, eu quando dava aula de francês instrumental, eu estava sempre com o texto projetado porque eu acho que chama a atenção, eu acho que você pode trabalhar, você pode, você pode chamar a atenção para determinados pontos. E chamar a atenção do aluno não só para folha que ele está, mas para o quadro. Eu acho que você consegue manter muito mais a atenção quando você trabalha com com *né*? Com material multimídia, com certeza. (WECHSLER, 2021, f. 352)

Mais uma vez, notamos que a leitura somente está em evidência quando se trata da disciplina língua francesa instrumental. Nesse contexto, o aluno que não

fizer esta matéria ficará sem este aprendizado, tanto em termos de processo leitor, como em relação às diversas estratégias leitoras que envolvem a complexidade do ato de ler.

Concordamos com a professora entrevistada que a *internet* é uma ferramenta motivacional para o ensino, uma vez que, se for usada com criticidade, ela pode proporcionar uma aula dinâmica, de modo que os alunos se sintam mais estimulados para aprender. Além disso, navegar na *internet* consiste em um processo de busca valioso para a construção e aquisição do conhecimento. Os conteúdos são dinamizados, fomentando a autonomia e criatividade dos alunos. Em consonância com esta questão, Moran (2012, p. 6) aponta que:

A internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Essa motivação aumenta, se o professor a faz em um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos. Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor, de estabelecer relações de confiança com os seus alunos, pelo equilíbrio, competência e simpatia com que atua.

Dessa forma, os aparatos tecnológicos são facilitadores e potencializadores do aprendizado. Sendo assim, acreditamos que os recursos presentes na *internet* podem contribuir qualitativamente para que tanto alunos como professores construam uma postura mais crítica perante a realidade. Mas para que eles sejam usados de maneira eficiente, de modo que proporcionem uma aprendizagem significativa, dependerá da formação do professor. Nessa perspectiva, corroboramos com Castells (2000, p. 565) que a *internet* auxilia a ampliar e modificar a forma de ensinar dos docentes, assim como a de aprender dos alunos, “já que os processos dominantes na era da informação estão cada vez mais organizados em torno de redes”.

No que diz respeito à utilização da *internet*, Moran (2012, p. 246) afirma que “hoje, com a internet e a fantástica evolução tecnológica, podemos aprender de muitas formas, em lugares diferentes, de formas diferentes. Mas ainda é a escola a organizadora e certificadora principal do processo de ensino-aprendizagem”.

Dessa forma, muitos desafios são postos para a escola, uma vez que temos a necessidade de inserção das TICs na educação, acompanhada da relevância da preparação dos docentes para lidar com elas. A formação docente proporcionada deve levar em conta tanto o preparo dos professores, para saber como utilizar estes

recursos tecnológicos em sua prática pedagógica, como capacitá-los de maneira que eles sejam capazes de adaptá-los à realidade dos seus alunos.

Avançamos na entrevista e temos a seguinte constatação:

Agora para adolescente é fundamental. Se você não trabalha com com com material multimídia, você perde aquele aluno. Ele não olha para você, ele não olha para sua aula. (WECHSLER, 2021, f. 352)

Concordamos com ponto de vista apresentado pela professora. Partimos da premissa de que, se a escola for incorporando os recursos tecnológicos em sua prática pedagógica, passará a ser um lugar mais atraente para os alunos. Dessa forma, não haverá um distanciamento entre as aulas e a realidade vivenciada pelos discentes, uma vez que eles, por serem nativos digitais, possuem intimidade com os computadores e, sobretudo, grande interesse em navegar pela *internet*. Perante este cenário, Moran (2012, p. 252) evidencia que:

é fundamental hoje planejar e flexibilizar, no currículo de cada curso, o tempo e as atividades de presença física na sala de aula e o tempo e as aprendizagens conectadas, à distância. Só assim, avançaremos de verdade e poderemos falar de qualidade na educação e de uma nova didática.

A tecnologia precisa ser integrada às propostas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes. Corroboramos com Martins (1995) que as transformações que acontecem na educação e, naturalmente, na escola demandam do professor uma nova postura, enfim, um novo perfil. Este fato ocorre pois, com o advento das tecnologias, o docente não pode se restringir a uma comunicação unilateral, mas sim precisa existir uma prática educativa que priorize uma comunicação interacional entre aluno e professor.

Dessa forma, a construção do conhecimento se concretiza através dessa troca interacional entre discente e docente, criando um ambiente propício para a aprendizagem, aproveitando o potencial das tecnologias no processo de ensino. Nesse contexto, a utilização da *internet* pressupõe uma postura inovadora docente diferente da tradicional. Conforme Lévy (1999, p. 170):

(...) a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo.

Nessa perspectiva, o docente deve se sentir motivado para utilizar a tecnologia como mecanismo eficaz para a aprendizagem e, desse modo, estimular os alunos a também usufruir dela. Sua não utilização no processo de ensino

consiste em abandonar a possibilidade de usar uma ferramenta potencializadora que permite, muitas vezes, que o aprendizado seja mais atraente e dinâmico.

Sendo assim, o docente precisa ter uma boa formação e estar apto para repensar a sua prática pedagógica em uma sociedade digital em constante transformação. Dessa forma, a *internet* deve ser vista como mais uma estratégia do processo de ensino-aprendizagem que permite ao professor diferenciar os métodos aplicados (MORAN, 2012). Porém, “não é o simples acesso às tais ferramentas que pode trazer algum benefício ao aluno, ao cidadão, mas sim o uso que se fizer delas” (GOMES, 2011, p. 14).

Desse modo, mais uma vez destacamos que o simples utilizar das tecnologias em sala de aula não assegura a realização de um ensino inovador. Este é um erro bastante preocupante, uma vez que impede o desenvolvimento de práticas realmente inovadoras.

Concluimos que a escola – no caso da nossa pesquisa em questão, a universidade – precisa mais do que nunca pensar a respeito de como a presença das TICs pode potencializar a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a formação preconizada nos ambientes de ensino precisa estimular os discentes a lidarem com informações de maneira dinâmica, correlacionando-as aos conhecimentos adquiridos com a sua prática social. Para que isso ocorra, é imprescindível que se proponha uma formação inicial de professores em que se faça uso pleno da tecnologia e que esta ferramenta não abarque apenas uma visão instrumental, em que é considerada um suporte auxiliar (PRETTO; RICIO, 2013).

As políticas públicas que têm procurado democratizar o uso das TICs não estão dando conta desse desafio. Notamos, muitas vezes, uma ausência de políticas integradas e integradoras, abrangendo os diversos campos, para além da educação, incluindo a cultura, as telecomunicações, entre outros (COELHO, 2014).

Apesar de a utilização das tecnologias serem estimuladas nas leis de ensino, as instituições de ensino precisam acompanhar os desafios da sociedade contemporânea. “A escola, uma vez que é local de formação das novas gerações, reflete também as características da própria sociedade [...]” (ARRUDA, 2009, p. 13).

Além disso, notamos que a formação inicial de professores foi, ao longo do tempo, marcada por uma significativa fragmentação entre teoria e prática. Nessa perspectiva, é preciso repensar a formação docente, levando em conta como articular estes dois fatores e formar professores preparados para utilizar as TICs

como ferramentas estruturantes para transformações na educação (PIMENTA; LIMA, 2012).

Concluimos que, diante das exigências provenientes da presença das TICs no contexto educacional, é necessário repensar o fazer pedagógico de modo que atenda às demandas educacionais e às necessidades apresentadas pelos alunos no contexto escolar. Dessa forma, faz-se necessária uma mudança política no cenário educacional no que concerne à formação inicial de professores e discussões teóricas que impulsionem o crescimento do conhecimento teórico tanto do professor como do aluno.

Desse modo, os cursos de licenciatura precisam inserir as tecnologias priorizando a ênfase na aprendizagem. Certamente, desta maneira influenciarão no modo como o docente irá conceber os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o professor precisa levar em conta as potencialidades e individualidades de cada aluno, fomentando processos educativos em que o discente possa se desenvolver de maneira autônoma, em uma perspectiva de apropriação e produção de conhecimentos. Entretanto, este tipo de comportamento somente será possível se o professor, ao longo da sua formação, experienciar processos educativos que preconizem o uso ativo e crítico das TICs. Além disso, o docente precisa ter bem claro o entendimento de como acontece a mediação entre professor e aluno, professor e tecnologia, aluno e tecnologia.

Para que essas premissas colaborem para a efetividade do ensino e aprendizagem, é imprescindível que ocorra, na formação inicial de professores, uma revisão curricular que apresente disciplinas voltadas para o uso das tecnologias. Ademais, é necessário um projeto político de curso que leve em conta a utilização das TICs, de modo que este uso deva ir além de questões operacionais e instrucionais que almejam somente a aquisição de competências e habilidades. A implementação desses recursos tecnológicos deve contribuir para fomentar questões que tenham o intuito de desenvolver a produção de situações pedagógicas que estimulem o desenvolvimento tanto intelectual como cultural da formação de indivíduos.

Nesse contexto, os licenciandos precisam aprender a refletir a respeito do uso das TICs para que possam direcionar os seus discentes. Dessa forma, os alunos precisam controlar e saber manusear da melhor maneira estes recursos tecnológicos para conseguirem construir a apropriação e produção do conhecimento.

Concordando com este ponto de vista, Gadotti (2002) evidencia que o docente “deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento, um mediador do conhecimento, um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo, um organizador de aprendizagem”.

Consideramos que a etapa da graduação é primordial na formação de um docente. Porém, reconhecemos que ela por si só não dá conta de englobar toda a demanda educacional existente nos dias atuais. Em virtude disso, defendemos que a formação inicial docente tem como característica a aquisição de determinados princípios indispensáveis para função e atuação que o futuro professor terá que desempenhar. No entanto, preconizamos que o professor necessita continuar se reciclando e se aprimorando para dar continuidade à aquisição de novos conhecimentos de sua profissão, pois sempre há o que se aprender.

5.3 Segunda etapa das entrevistas: planejamento, prática e pandemia

Nossa ideia inicial era realizar uma pesquisa etnográfica. Para tanto, iríamos observar presencialmente as aulas para podermos comparar o que estava preconizado nas ementas da disciplina, em relação à tecnologia e ao trabalho com compreensão leitora, com o discurso do professor e o que ocorre de fato durante o curso.

Contudo, em virtude do estado de calamidade que vivenciamos por causa da proliferação do coronavírus, não foi possível fazermos essa observação etnográfica. Como o foco desta pesquisa é o professor e seu trabalho como formador de leitores, entrevistamos os docentes das disciplinas de prática de ensino de francês. Dessa forma, o que seria observado em sala de aula foi perguntado para esses dois professores através de uma entrevista semiestruturada realizada a distância com o auxílio do *WhatsApp* por meio da função “chamada com vídeo”. Sendo assim, nessa parte do estudo, apresentamos e discutimos a segunda etapa das entrevistas com os professores responsáveis por essas disciplinas.

A gravação foi feita apenas em áudio, pois consideramos o seu caráter menos invasivo. A pesquisadora utilizou o seu computador pessoal para fazer os registros desses áudios. Entrevistamos os professores responsáveis pelas disciplinas:

Práticas Metodológicas em Língua Francesa e Prática de Ensino do Texto Literário em Língua Francesa durante o primeiro semestre de 2020, que, em virtude da pandemia, teve seu período letivo ocorrendo entre 14 de setembro de 2020 e 19 de dezembro de 2020. Passamos à análise das entrevistas em que usamos a abreviação P1 para fazer referência ao primeiro professor, P2 para o segundo docente, respectivamente. Dessa forma, preservamos as suas identidades, conforme demanda a comissão de ética em relação a uma pesquisa com sujeitos.

5.3.1 Entrevista com P1, docente da disciplina Práticas Metodológicas em Língua Francesa

A primeira entrevista aconteceu no dia 1º de outubro de 2020 e durou 21 minutos e 19 segundos. No trecho destacado a seguir, P1 responde a questão sobre se foi realizado algum tipo de preparação prévia para ajudar os alunos a utilizarem os recursos tecnológicos:

Que eu especificamente tenha planejado como professor não. O que houve foi uma preparação do Instituto de Letras que fez uma espécie de *workshop* para ensiná-los a usar a plataforma do AVA.

Com base nessa afirmação da docente, podemos asseverar que os alunos começaram a usar a plataforma sem que fosse realizada anteriormente uma preparação por parte do professor responsável sobre como funciona esse ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Esse fato ocorreu, em virtude da pandemia que fez com que, conseqüentemente, se tivesse a necessidade de um ensino remoto emergencial. Apesar de ter havido uma apresentação da faculdade sobre a sua utilização, acreditamos que não seja suficiente para sanar todas as dúvidas. Isso porque não é possível, durante um *workshop* para vários alunos de cursos e níveis distintos, ter uma atenção particularizada.

Dessa forma, assumimos o ponto de vista de que o AVA foi considerado como um simples repositório de materiais, uma vez que não foi necessária uma preparação prévia de como interagir nesse ambiente educacional e não notamos a presença de fóruns de discussões. Essa ideia está em consonância com Gomes (2013), que aponta que, muitas vezes, ocorre uma subutilização da tecnologia e não

se aproveitam os diversos recursos proporcionados por esses ambientes virtuais. No que diz respeito à produção de materiais, de acordo com o teórico, existem muitos educadores na modalidade EAD que apenas transcrevem as suas aulas presenciais e não as adaptam de acordo com a realidade e contextos vigentes.

Avançamos com a entrevista de P1. A pesquisadora questiona se houve, na disciplina Prática de Ensino, algum tópico voltado para a questão da compreensão leitora. E temos como resposta:

Especificamente da compreensão leitora não. A gente parte do princípio de que esta competência já tenha sido trabalhada nas outras disciplinas do curso de francês. Então os nossos objetivos realmente eram mais voltados para a parte didática.

Com base nessa observação, podemos afirmar que, na disciplina de prática, é priorizado um trabalho com o aspecto didático-pedagógico. Nesse contexto, o processo leitor sofre uma naturalização, uma vez que ele não ocupa uma posição de destaque e parte-se da premissa de que ele já foi trabalhado nas demais disciplinas. Discordamos desse posicionamento e reiteramos, fundamentando-nos em Solé (1998), que tanto a leitura como as suas estratégias precisam ser ensinadas. Mais ainda, no que se refere ao contexto da prática, é preciso ensinar a ensiná-las. Essa atitude, aliás, não teria por que ocorrer em outras disciplinas do currículo de Letras, alheias ao componente pedagógico, levando a reiterar a necessidade de fazê-lo nessa disciplina. Dessa forma, defendemos o ponto de vista de que o processo leitor é contínuo e sempre precisa ser aprimorado.

Em sequência, na entrevista, evidenciamos outro trecho em que se constata, mais uma vez, que a leitura não é trabalhada nesse contexto de prática de ensino. Como podemos observar em:

A gente partiu do princípio que eles já tinham desenvolvido pelo menos no nível intermediário esta competência.

Baseando-nos nessa afirmação, notamos que, se um indivíduo já tem um conhecimento intermediário no que concerne o ato de ler em uma língua estrangeira, não haveria necessidade de se continuar exercitando a prática leitora. Não concordamos com esse posicionamento, pois, pautando-nos em Solé (1998), consideramos a leitura como um processo contínuo. Não acreditamos que ela deva apenas ser trabalhada no início da escolarização. Somente com essa aprendizagem ininterrupta, os discentes serão capazes de elaborar inferências durante o ato de ler e correlacionar o que está expresso na materialidade linguística com o seu

conhecimento prévio para construir o sentido textual. Se considerarmos que estamos falando de alunos que são futuros professores, essa consciência do processo leitor ganha mais relevância, pois não se trata apenas de saber ler, mas, reiteramos, de saber ensinar a ler. As reflexões a respeito da leitura devem passar a outro nível no contexto de prática de ensino, em um trabalho de metaleitura.

Em seguida, na entrevista, a pesquisadora pergunta como as dúvidas estão sendo sanadas e trabalhadas. Evidenciamos, em sequência, o que P1 responde sobre esse questionamento :

A gente tem as opções pela plataforma. Eles podem contactar a gente pela plataforma. E lá tem uma espécie de *whatsapp*. Não é um *whatsapp*, mas uma ferramenta de troca instantânea de mensagens. Mas os alunos têm preferido na verdade usar os *e-mails*. Até agora, eu só recebi dúvidas dos alunos por *e-mail*.

Constatamos que, apesar de a plataforma ter uma ferramenta interativa para troca de mensagens entre professor e aluno, esse suporte não tem sido utilizado. Para tanto, os *e-mails* têm cumprido esse papel de interação entre discente e docente. Observamos que as dúvidas e respostas são realizadas através da escrita, o que implica necessariamente leitura. O aluno que não tiver uma boa proficiência leitora, de maneira que compreenda as mensagens, ficará com dúvidas e, conseqüentemente, desenvolverá um aprendizado defasado nesse contexto. Corroboramos com Matos e Santos (2006) que

Ler é muito mais que simplesmente decifrar símbolos. É um ato que requer um intercâmbio constante entre texto e leitor e envolve um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto – quer seja ele verbal ou não verbal – a partir dos objetivos do leitor, do seu conhecimento sobre o assunto, de tudo o que sabe sobre a linguagem. (MATOS; SANTOS, 2006, p. 62)

Como mencionamos antes no capítulo sobre leitura (Ver Cap. 2), durante o ato de ler, o leitor tem um papel ativo. Desse modo, ele deve se mostrar apto e realizar inferências para construir o sentido textual. Com base em Marcuschi (1985), consideramos as inferências como um processo cognitivo que implica a construção de representação semântica fundamentada na materialidade linguística textual e no contexto. Dessa forma, o leitor utiliza todas informações disponíveis presentes no texto, estabelecendo ligações relevantes entre a informação textual e o seu conhecimento prévio.

Dando continuidade à entrevista, a pesquisadora questiona P1 se houve algum trabalho específico com relação à tecnologia e como as dúvidas foram sanadas. Podemos observar a resposta da docente em sequência:

No geral, eles não apresentavam dúvidas de como usar a tecnologia. Eu acho que todas as dúvidas que nós tivemos foram de coisas, foram de elementos específicos do curso como entrega de trabalho, modelo de trabalho, o acesso ao conteúdo dos cursos. O acesso à aula síncrona que a gente teve. Não apresentou nenhum tipo de problema dos alunos em relação à tecnologia.

Sendo assim, é possível constatar que a tecnologia não foi trabalhada nesse âmbito como ferramenta potencializadora do ensino, inclusive pela facilidade dos alunos no uso da plataforma. As dúvidas, nesse caso, incidiram mais sobre questões a respeito do funcionamento do curso. Não corroboramos com essa naturalização da tecnologia no ensino, uma vez que defendemos o ponto de vista de que sua utilização ressignifica a aprendizagem. Mesmo com a ausência de dificuldades técnicas, o simples emprego de um sistema remoto de ensino poderia servir como ponto de partida para discutir a inclusão da tecnologia no processo educativo. Ainda o será mais, se considerarmos o fato de a disciplina em questão ser Práticas Metodológicas em Língua Francesa.

Dessa forma, com a utilização dos recursos tecnológicos, a amplitude da difusão informacional e as questões espaço-temporais preconizam novas formas de se pensar e posicionar sobre como explorar essas informações para transformá-las em conhecimento. Perante esse cenário de informatividade, são necessárias mudanças no contexto educativo e nas metodologias desenvolvidas. Essas transformações não correspondem apenas à aquisição de diferentes recursos tecnológicos, mas a uma formação docente que dê conta de propor metodologias significativas. Para que isso ocorra, é necessária a implementação das TICs no ensino, de modo que sejam inseridas com criticidade e exploradas como ferramentas potencializadoras. Desse modo, podemos asseverar que:

Nessa perspectiva, compreender as potencialidades inerentes a cada tecnologia e suas contribuições ao processo de ensino e de aprendizagem poderá trazer avanços substanciais à mudança da escola, a qual se relaciona com um processo de conscientização e de transformação que vai além do domínio de tecnologias e traz subjacente uma visão de mundo, de homem, de ciência e de educação. (TORNAGHI; PRADO; ALMEIDA, 2005, p. 47)

De acordo com Pereira (2010), as TICs modificaram as maneiras de se comunicar das pessoas e essas novas possibilidades estão presentes no cotidiano da sociedade. Cabe à escola incorporar essas diversas mídias em seu processo. Porém é preciso inserir os recursos tecnológicos no contexto escolar, de modo que a tecnologia seja concebida como uma ferramenta pedagógica e objeto de estudo.

Corroboramos com esse teórico e defendemos o ponto de vista de que as TICs potencializam várias situações que envolvem a reflexividade, a motivação, as distintas e inúmeras estratégias para solução de problemas.

Dando sequência à entrevista, a pesquisadora questiona P1 se as observações a respeito dessa mediação pela tecnologia não poderiam ter ajudado, uma vez que a pandemia obrigou que as aulas fossem realizadas em ambiente virtual. A docente concorda que teria auxiliado, conforme podemos notar em:

Eu acho que sim. Eu acho que teria sido sim. Se este trabalho de preparação dos estudantes pudesse ter começado um pouco antes.

Dessa forma, com base na afirmação apresentada pela professora, podemos constatar que a exploração dos recursos tecnológicos teria colaborado para um melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Porém, isso não ocorreu, pois os professores não tiveram tempo hábil para trabalhar essas ferramentas tecnológicas. Podemos, também, evidenciar essa ausência de tempo na fala de P1, que destacamos em sequência:

Acabou ficando muito em cima do início das aulas. Eu acho que teria sido melhor para todo mundo se já tivéssemos contato com a plataforma, se soubéssemos quais são os recursos dela e pudéssemos explorar o máximo estes recursos.

Corroboramos com Moran (2008) que os meios de comunicação, quando bem explorados, desempenham um relevante papel educativo e possibilitam um ensino diferente do convencional. Além disso, essas ferramentas propiciam uma aprendizagem atraente. Porém, para que isso aconteça, é necessário que o docente proponha uma reflexão crítica sobre o uso desses recursos tecnológicos no ensino.

Nessa perspectiva, constatamos a necessidade de repensar a formação inicial dos docentes, assim como também os conceitos de conhecimento, aprendizagem e ensino. Cabe evidenciar que essas informações estão presentes não somente na forma de suportes, mas de cultura, criando novas possibilidades de distribuição do conhecimento, novas maneiras de aprender e a potencializar as redes de comunicação (LEMOS, 2008).

Em seguida, na entrevista, P1 ressalta a subutilização dos recursos tecnológicos. Notamos esse posicionamento na fala seguinte:

Em muitos casos, a plataforma acaba se transformando em um simples repositório de arquivos. E isso eu acho que limita bastante o quanto a gente pode aproveitar a tecnologia. Então eu acho que sim, teria sido melhor para todo mundo se houvesse uma preparação para essa migração no ambiente digital.

Sendo assim, muitas vezes o docente somente coloca na plataforma o material que os alunos precisam ler e esse recurso digital não é explorado. Apesar de, na plataforma, haver ferramentas interacionais que permitem que os alunos interajam entre si e com o professor, no caso do curso de prática de ensino, as dúvidas e qualquer outro comentário têm sido enviados por *e-mail*, o que contribui para que o recurso tecnológico não seja trabalhado nesse contexto.

Consideramos que é imprescindível a construção de reflexões e práticas que fomentem a apropriação das tecnologias digitais, de modo que seja possível explorar as suas potencialidades e favorecer novas formas de comunicação (PRETTO, 2001). Caso contrário, as TICs serão apenas usadas de forma instrumental e mecanicista, servindo apenas como repositório de materiais e não auxiliando nas práticas metodológicas.

Continuamos com a entrevista e a pesquisadora questiona P1 sobre o fato de que, como as dúvidas são enviadas por *e-mail* e as correções por escrito, isso implica o processo leitor. Sendo assim, a pesquisadora pergunta se não deveria ser realizado um trabalho com compreensão leitora para facilitar esse processo de ensino e aprendizagem. Notamos, pela resposta apresentada por P1 em sequência, que os textos são lidos com a finalidade de fazer resumos ou fichamentos:

Nesta disciplina há um trabalho específico, espécie de resumo e fichamento do texto. A resposta que a gente tem é uma produção escrita. E isso parte tanto da interpretação de quanto os estudantes conseguiram aprender. A compreensão leitora está envolvida e é uma parte importantíssima do nosso curso.

Observamos, através dessa afirmação exposta pela professora, nesse contexto, que os textos são lidos com o objetivo de os alunos realizarem, no final do processo, um resumo ou fichamento. Nessa perspectiva, compreendemos fichamento como o ato através do qual se registram os estudos de uma obra ou texto, em fichas ou em folhas de papel (MEDEIROS, 2006). Entretanto, Chatt (2010, p.1) enfatiza que fichar “é selecionar, organizar e registrar informações que no futuro servirão como material organizado para consulta e fonte para estudos posteriores”.

Dessa forma, Medeiros (2006) evidencia que realizar um fichamento consiste em manifestar informações de outro texto, mas de modo simplificado, explicitando o conhecimento adquirido por meio da leitura e de temas correlacionados ao texto base. Nesse aspecto, Chatt (2010) ressalta que o fichamento pode ser encarado como:

[...] uma maneira excelente de manter um registro de tudo que se lê. Após a confecção de um bom fichamento de um texto, ou livro, nunca mais será preciso recorrer ao original novamente, o que trará ganho de tempo. Além disso, o fichamento facilita a execução dos trabalhos acadêmicos e a assimilação dos conteúdos estudados. (CHATT, 2010, p. 1)

Sendo assim, reconhecemos a relevância do aprendizado por meio de fichamentos e resumos durante o processo de ensino. Porém, não concordamos que eles devam ser os únicos exercícios para se trabalhar a questão leitora. Isso porque o processo leitor consiste em uma atividade extremamente complexa, que envolve diversas atividades cognitivas, tais como: memória de trabalho, memórias de curto e longo prazo, percepção, atenção, emoção, motivação, entre outras atividades cerebrais.

Ademais, acrescenta-se o fato também de que o resumo ou o fichamento são produtos de leitura. Esse tipo de exercícios tem relação com a capacidade de identificar ideias, hierarquizar informações, selecionar o que é relevante para o leitor na sua interação com o texto segundo seus objetivos, inferir. Todo esse procedimento são estratégias leitoras. Se o aluno não as domina ou não as trabalha conscientemente, seu resumo/fichamento ficará incompleto, defasado, com problemas de conteúdo.

Além disso, existe a necessidade de se trabalhar a capacidade de síntese, o que envolve o processo de escrita também. Tudo isso deve ser aprendido. Se não é ensinado em prática, significa que está sendo considerado como pressuposto. Dessa forma, espera-se que um aluno de Letras da metade para o final do curso já tenha tais competências adquiridas e bem construídas. No entanto, se não é feita qualquer avaliação nesse sentido, pode ocorrer de o aluno não estar apto à tarefa de forma satisfatória. Então, caberia ao docente dar-lhe um suporte.

Continuamos com a entrevista e P1 enfatiza que o entendimento textual é verificado nas correções através dos exercícios que são propostos para os alunos. Podemos observar essa afirmação na fala em sequência:

Na hora de fazer a correção, o aspecto da correção linguística e gramatical dos estudantes, não é um fator preponderante. Ela é naturalmente um objetivo da avaliação, ela interfere na avaliação, mas o importante mesmo é perceber o quanto o estudante conseguiu entender deste texto e do conteúdo das frases, né? O conteúdo dos textos teóricos.

De acordo com o que a professora explicita nas atividades de resumo e fichamento, é verificado o quanto o aluno entendeu do texto e o aspecto gramatical não está em evidência, apesar de interferir também na avaliação. Corroboramos

com esse ponto de vista de o foco incidir sobre a interpretação textual. Contudo, questionamos se o que está se avaliando de fato é a leitura. Acreditamos que, nesse contexto, a leitura seja apenas considerada como um instrumento para estudar, uma vez que o que se está medindo é o quanto de conteúdo teórico foi aprendido pelos alunos. Sendo assim, esse tipo de atividade não deve ser vista como uma avaliação da compreensão leitora, embora esse tipo de exercício, indiretamente, recaia sobre ela. Assim, nessa perspectiva, a leitura é um meio, um instrumento e não um processo. Pautando-nos em Marcushi (2008, p. 230) preconizamos que:

Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem sucedida. Compreender não é uma ação apenas lingüística ou cognitiva. É muito mais forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.

Desse modo, uma boa leitura deve desafiar o leitor, fazendo com que ele acione os seus conhecimentos – revendo-os, confirmando-os ou refutando-os e proporcionar-lhe a a construção de novas aprendizagens (SOLÉ, 1998). Dessa forma, esse leitor irá se desenvolvendo à medida que tem contato com inúmeros textos no seu cotidiano.

Com base em Solé (1998, p.157), o aprimoramento de uma leitura proficiente leva em conta três dimensões : “ensinar e aprender a ler; a desfrutar da leitura e a ler para aprender”. Dessa forma, faz-se imprescindível a importância de um trabalho pautado pelo planejamento e, conseqüentemente, na organização das atividades de leitura propostas, assim como a maneira de realizá-las juntamente com os licenciandos.

Ainda no que diz respeito à compreensão leitora, P1 reconhece que, se o alunos não tiverem uma boa proficiência leitora, irão ter dificuldades para acompanhar a disciplina. Notamos essa constatação na fala abaixo:

Mas sim, se o aluno chega a esta disciplina com uma formação de produção de compreensão leitora, por algum motivo limitada, isso vai influenciar diretamente no resultado da aprendizagem dele e também vai estar pontuada na avaliação. Ainda que não seja isso o objetivo principal desta disciplina específica.

A relevância da leitura é indiscutível para o aprendizado. Nada pode substituir a compreensão leitora, ainda que vivenciemos uma época com uma enorme variedade tanto de recursos tecnológicos como audiovisuais (ABRAMOVICH, 2012). O ato de ler corresponde a uma parte essencial da aprendizagem e é extremamente

relevante, pois consiste em uma conquista da autonomia, possibilitando a ampliação dos nossos horizontes. O leitor passa a compreender melhor o seu universo, ultrapassando barreiras, abandonando a passividade e encarando melhor a realidade (MARTINS, 1994).

Dando continuidade à entrevista, a pesquisadora argumenta com P1 que, necessariamente, a disciplina Prática de Ensino Texto Literário em Língua Francesa pressupõe leitura. Isso posto, indaga como a leitura é trabalhada nesse contexto, se acontece enquanto habilidade linguística ou somente é levado em conta a questão literária. E se P1 considera esse processo como ideal. Em seguida, podemos verificar a resposta de P1 a essa questão:

O processo não é de forma alguma ideal. A situação toda de emergência por causa da pandemia tirou tudo do ideal. Então, a própria universidade chama de período acadêmico emergencial. É uma emergência. Em relação ao trabalho de ensino literário em aula de francês como língua estrangeira, o texto que a gente colheu para guiar o nosso curso e os conteúdos complementares, eles trabalham com o texto literário em uma “perspectiva didática.”

Sendo assim, como os textos trabalham com uma “perspectiva didática”, partimos da premissa de que, nesse âmbito, a leitura será naturalizada e o foco de reflexão será como ensinar textos literários em sala de aula. Ou, então, que o texto literário será instrumento para aprender sobre a língua e a cultura. Em outras palavras, a leitura não será trabalhada diretamente, em especial no que concerne ao gênero literário, e o que será levado em conta é o aspecto didático que esses textos podem adquirir.

Corroboramos com Paulino (2005, p. 13) que “a leitura literária deve ser processada com mais autonomia, tendo os estudantes direito de seguir suas próprias vias de produção de sentidos, sem que estes deixem, por isso, de serem sociais”. Porém, para que essa autonomia aconteça, é imprescindível que os alunos tenham uma boa proficiência leitora, pois, caso contrário, eles terão dificuldades para aprender.

Acrescenta-se o fato de, como já pontuamos neste trabalho, o professor precisar necessariamente ser leitor. Como ressalta Filipouski (2005, p. 224) “para [a leitura literária] ser desenvolvida na escola, é fundamental que os professores tenham construído previamente seu repertório de leitura literária, isto é, que sejam leitores de literatura”. Ademais, concordamos com Coelho (1996, p. 58) que “tanto no liceu como nas Faculdades de Letras às disciplinas literárias compete uma

função mais formativa do que informativa; devem, acima de tudo, ensinar a ler e despertar nos alunos a fome da leitura”. Dessa forma, durante a aula, o docente deve fomentar a leitura e não considerar as informações a respeito da disciplina como foco do aprendizado.

Por conseguinte, na fala de P1, mais uma vez observamos que a ênfase dessa disciplina está voltada para os aspectos didáticos. Como, podemos evidenciar na fala:

Então o objetivo não é que o aluno tenha contato nesta disciplina com o aspecto literário ou linguístico destes textos. O objetivo é fazer refletir como estes textos podem ser ensinados em aula de francês língua estrangeira.

Contudo, saber ensinar tem relação direta com a concepção do que é um texto literário enquanto gênero e que papel ocupa/deve ocupar na formação dos alunos. Sob um ponto de vista exclusivamente linguístico (uma das correntes, ao menos), textos literários são amostras de um determinado gênero textual, que têm uma função comunicativa, um conteúdo, uma forma relativamente estável e são apresentados em um suporte. Existem para serem lidos, mas sua função envolve o aspecto da fruição e sua forma envolve diferentes recursos linguísticos e estilísticos. Então, cabe, ao se pensar neles como objeto de aprendizagem, levantar as especificidades que sua leitura envolve e os desdobramentos que tal leitura pode gerar em termos de produção, por exemplo.

Se o enfoque for literário, partimos da premissa de que sejam estudados os estilos de época, características do autor e do gênero da produção literária (se conto, romance, poema, etc) deverão ser o foco. De fato, assumimos que a disciplina de prática não é o lugar ideal para ensinar essas características, pois acreditamos que o espaço ideal para isso seja a aula de leitura ou a de literatura, segundo o caso. Mas cabe trazê-las à discussão para, então, refletir sobre o que representaria ensiná-la segundo uma ou outra perspectiva. Ou seja, o que o futuro professor precisa saber, o que precisará usar e como precisará desenvolver o seu trabalho para que tais textos façam parte de suas aulas e contribuam para o desenvolvimento de seu aluno. E, seja qual for a ótica (linguística ou literária), sempre haverá leitura envolvida.

Desse modo, o conceito de letramento também pode ser pensado correlacionado à literatura. Paulino (2005, p.16) preconiza letramento literário “como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de

leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”. Cabe ressaltar que esse tipo de letramento, no âmbito geral, envolve apenas leitura. As habilidades de escrita literária não costumam ser cobradas dos indivíduos, uma vez que são consideradas como escolhas individuais. Como evidencia Paulino (2005, p. 56):

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção.

Com base em Santos (2015), defendemos o ponto de vista de que, para a formação de um leitor literário e para se realizar propostas de utilização de texto literário em sala como recurso para o ensino e ferramenta na formação de leitores, esse procedimento implica, necessariamente, o processo leitor. É através da leitura que os discentes desenvolvem as especificidades do gênero literário e a competência literária.

Dessa forma, compreendemos a leitura literária como a interação dos sujeitos-leitores com a materialidade linguística textual e não como a leitura esperada e designada como legítima. Nessa perspectiva, defendemos o ponto de vista de que a leitura necessita ser constantemente exercitada para que se alcance o entendimento textual. Esse posicionamento não consiste em abandonar os aspectos literários durante as aulas, mas sim corresponde a fazer predominar um equilíbrio, de maneira a leitura também ser trabalhada.

Dando continuidade à entrevista, ainda com relação ao trabalho com compreensão leitora nessa disciplina de textos literários, mais uma vez P1 enfatiza que o objetivo do curso não é trabalhar a compreensão leitora. Conforme destacamos em seguida:

De um ponto de vista geral, meu interesse com esta parte da matéria é refletir mais como a literatura é e pode ser usada em uma aula de francês, do que efetivamente trabalhar a literatura em si. Mas, os textos que a gente tem sugerido e colocado na plataforma abordam também esta especificidade linguística do texto literário. Então passa também por uma compreensão leitora diferente, do que seria por exemplo nas outras duas partes da disciplina que são as Práticas Metodológicas de uma forma geral e Prática de Francês como Objetivos Específicos.

Baseando-nos na afirmação de P1, podemos evidenciar que o que realmente está em voga nesse curso é o aspecto didático, uma vez que essa disciplina propõe “refletir mais como a literatura é e pode ser usada em uma aula de francês”. Não concordamos com o fato de a leitura não se apresentar em uma posição de destaque nesse contexto. Baseando-nos em Larrosa (2000), preconizamos que o ato de ler consiste em visualizar as coisas de um modo diferente, coisas dantes nunca vistas, entregar-se ao texto e abandonar-se nele e não somente apropriar-se dele para nossos fins. As pessoas crescem lendo e são leitores em formação permanentemente. A cada etapa da sua vida, há uma nova carga significativa para os conhecimentos já acumulados em virtude de leituras anteriores. No que diz respeito ao texto literário Leite (1988, p. 12) pontua que:

O texto literário [...] não só exprime a capacidade de criação e o espírito lúdico de todo ser humano, pois todos nós somos potencialmente contadores de histórias, mas também é a manifestação daquilo que é mais natural em nós: a comunicação.

O texto literário não mostra somente os fatos, mas a complexidade de pensamentos que rodeia esses fatos, diferenciando o homem de cada época e cada lugar. Dessa forma, na linguagem literária, é possível deixar lacunas que são preenchidas pelo leitor ao interagir com o texto, correlacionando-o com as suas experiências anteriores. Tudo isso cabe inserir na proposta didática com a literatura e demanda, necessariamente, processo leitor.

Com base no que vem sendo discutido e no quadro de disciplinas do currículo relacionado à prática da docência, na entrevista, a pesquisadora questiona P1 se haveria uma lacuna na formação dos licenciandos. Isso porque as disciplinas de tecnologia e leitura são eletivas; nem todos terão a oportunidade ou o interesse em cursá-las. Em seguida, podemos observar a resposta dada por P1 a esse questionamento:

Pelo menos eles terão como obrigatória a disciplina de prática. O que varia são as outras duas que seria Prática sobre Ensino de Francês de Objetivos Específicos, Ensino de Texto Literário ou de Uso de Novas Tecnologias. Eu acho que estas disciplinas são essenciais. Estes conteúdos também são sobretudo de metodologia retomados nas aulas de estágio, nos relatórios de estágio. Então é algo que aparece no último momento da graduação, o que eu acho ótimo para que eles tenham uma recapitulação destes conteúdos e possam progredir e se aprofundar neste aprendizado.

Pelo fato de P1 apontar que “estas disciplinas são essências”, podemos compreender que, de acordo com a sua opinião, ou no Estágio ou na Metodologia, haveria uma possibilidade de recuperar os temas leitura e tecnologia. Nessa

perspectiva, no caso dessa perda realmente ocorrer durante a formação dos discentes, os alunos não ficarão defasados, pois eles terão a oportunidade de trabalhar tanto a leitura como a tecnologia em outro momento do aprendizado. Ademais, de acordo com a docente, esses temas fazem parte também do final da faculdade, uma vez que, nesse período, acontece uma recapitulação dos conteúdos.

Dessa forma, podemos destacar que o que é relevante ser explorado nesse contexto é o aspecto didático, que consiste em sempre refletir sobre como determinada atividade pode ser trabalhada em sala de aula. Discordamos desse posicionamento, pois nem a tecnologia e tampouco a leitura são exercitadas nesse âmbito do aprendizado e consideramos ambas primordiais no processo de formação docente.

Pautando-nos em nossa experiência, podemos afirmar que, muitas vezes, vemos escolas equipadas e com acesso à *internet* e professores com dificuldades para integrar os recursos digitais e as práticas pedagógicas em virtude de uma formação defasada. Se o ideal é que os docentes consigam correlacionar a tecnologia com a sua metodologia, transformando-a para melhor inseri-la em nossa sociedade marcada pelo digital, é preciso ir além. Dessa forma, faz-se necessário que os professores conheçam os gêneros textuais e linguagens digitais que são usadas pelos alunos, para correlacioná-los de forma criativa e construtiva ao cotidiano escolar. Cabe ressaltar que esse posicionamento de integração tecnológica não consiste em abandonar as práticas já existentes que também são produtivas e necessárias, mas sim que se acrescente algo novo a elas (FREITAS, 2010).

Sendo assim, há a necessidade de tanto professores quanto alunos serem letrados digitais. Em outras palavras, é imprescindível docentes e discentes que se apropriem de modo crítico e criativo da tecnologia, atribuindo-lhe significados e funções, em vez de consumir a tecnologia passivamente. Desse modo, como já mencionamos nos capítulos teóricos deste estudo, compreendemos que o letramento digital deve ir além de um uso meramente instrumental.

Em seguida, na fala de P1, observamos que a professora acredita que o programa cumpre a sua função, mesmo que as disciplinas de tecnologia e leitura não sejam obrigatórias. Podemos, observar esse posicionamento em sequência:

Eu não tenho certeza, eu hesito um pouco em dizer se todas estas práticas deveriam ser obrigatórias, porque o fluxograma já é muito inchado. Eu acho que elas são importantes, elas são essenciais e este modelo de ser uma

eletiva restritiva, eu acho que funciona bem porque garante que o aluno pelo menos fará uma. Me parece então que ele cumpre a demanda.

Partimos da premissa de que as disciplinas sobre leitura e tecnologia seriam dispensáveis caso houvesse uma integração desses dois conteúdos nas variadas práticas. Embora exista metodologia específica para o ensino de leitura, ela perpassa todos os conteúdos e está presente no processo de ensino e aprendizagem como um todo. Do mesmo modo, a tecnologia pode e deve ser usada como recurso em quaisquer disciplinas e situações de ensino. Logo, acreditamos que o mais produtivo, talvez, fosse incluí-las em todas as práticas, como elementos constituintes do processo. Esse posicionamento, porém, não invalidaria a existência de disciplinas específicas que aprofundassem os temas, mas garantiria que todos os alunos, tendo ou não escolhido tais cursos, pudessem vivenciar e avaliar criticamente a prática leitora e o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, preconizamos que o letramento digital e a leitura não devem apenas ser trabalhadas em matérias específicas destinadas a esse tema, mas sim ser realizado um trabalho contínuo no interior de todas as disciplinas. Nessa perspectiva, o professor em sua formação inicial poderá experienciar o letramento digital e a compreensão leitora no próprio processo pedagógico.

A seguir na entrevista, a pesquisadora indaga P1 a respeito dos materiais postados na plataforma e se algum dos exercícios propostos estaria relacionado a uma reflexão sobre a questão leitora e/ou tecnológica. Abaixo, podemos observar a resposta dada por P1 a essa pergunta:

Esta disciplina acaba sendo um pouco diferente das outras em que nós estamos, dentre as disciplinas oferecidas pelo setor neste momento, ela foi a principal disciplina totalmente assíncrona. Não houve realmente uma aula de apresentação.

Pautando-nos em Almeida (2010), entendemos aula assíncrona como as atividades solicitadas pelo professor que o aluno realiza em seu próprio tempo, sem, no entanto, ter contato ao vivo com o docente responsável pela disciplina. Pelo fato de a maioria desses exercícios serem realizados através da escrita, implica necessariamente o processo leitor, o que aponta que a compreensão leitora deveria ocupar um lugar de destaque nesse contexto.

Fundamentando-nos em Torres (2004a), podemos afirmar que, no suporte digital, encontramos textos ou "cibertextos", termo utilizado pelo teórico ao

evidenciar os três formatos de textos presentes no meio digital: hipertexto, textos animados e textos gerados por computador. Dessa forma, o autor (TORRES, 2004a) exclui os textos digitalizados, uma vez que ele os considera somente como uma remediação dos textos encontrados no suporte impresso, ou seja, sem *links* e que não se conectam a outros textos, como o hipertexto. Porém a hipertextualidade também é encontrada no suporte impresso, nas notas de rodapés, nos dicionários, nas enciclopédias, todos existentes bem antes do hipertexto digital.

Os cibertextos, de acordo com Torres (2004a), são os textos animados que possuem movimentos e interatividade. Eles são elaborados por meio de programas de animação e demandam dos leitores ações, como clicar em alguns *links*, capturar o movimento do leitor, falar uma palavra para que a leitura se concretize. Por último, os textos criados pelos computadores elaboram, aleatoriamente, obras diferentes a cada leitura. Isso é feito por meio de “[...] programas de computador (em DOS, C, UNIX, etc) que usam algoritmos para levar a máquina a combinar palavras e, dessa forma, criar múltiplas possibilidades de execução e significação” (TORRES, 2004a, p.9). Não permite uma interação do leitor que, nesse caso, com base no teórico, se torna mais passivo.

No que diz respeito à interferência do leitor no texto durante o ato de ler textos digitais, corroboramos com Coscarelli (2012), que preconiza que existe uma limitação tanto da interferência quanto da navegação do leitor. O autor define anteriormente onde e quando o leitor pode intervir, escrever ou modificar a obra, não sendo, desse modo, totalmente livre a sua participação. Torres (2004a), refletindo a respeito com ponderações, enfatiza que o hipertexto “permite ao leitor tornar-se autor, ou pelo menos coautor, na medida em que é ele quem pede e requisita a informação, tendo por isso um papel ativo na sua seleção e transformação” (TORRES, 2004a, p. 6).

Posteriormente, na entrevista, P1 explica a organização do curso das práticas no primeiro semestre de 2020 e com que frequência os materiais são disponibilizados na plataforma. Conforme, notamos em sequência:

A gente organizou o curso para que os materiais sejam colocados semanalmente. Não houve até o momento e nós não planejamos isso também. O que nós colocamos até o momento, nós colocamos primeiro o programa do curso, em seguida os *links* para as duas primeiras aulas e depois nós dividimos esta grande matéria de prática nas três práticas: a Prática Metodológica, o francês especialidade FOS e o Texto Literário na aula curso de francês. Para cada um destes tópicos, nós colocamos um texto base que é o texto que vai orientar o estudo dos estudantes, o

trabalho e também há uma parte para entrega destes materiais. Em seguida há um modelo de trabalho e depois há algo que eu tenho atualizado semanalmente que são os conteúdos complementares.

Dessa forma, semanalmente, os professores das práticas atualizam a plataforma através da inserção de novos materiais. Primeiramente, foi postado o programa do curso e as duas primeiras aulas foram disponibilizadas por meio de *links*, o que implica uma leitura hipertextual. Corroboramos com Coscarelli (2012) que ressalta que o envolvimento do leitor no ato da leitura não é diferente no hipertexto digital, pois realizar uma leitura ativa ou passiva independe do formato do texto, mas sim da postura do leitor perante a leitura. No que diz respeito à perda de foco do leitor nos dois formatos de textos, para a autora não existem diferenças, uma vez que, “sem objetivos, sem um propósito, sem desejos, ficamos perdidos tanto numa biblioteca quanto na Internet” (Coscarelli, 2012, 157). Dessa maneira, reiteramos, mais uma vez, que a leitura deve ser exercitada em aula e o docente deve ter de maneira clara os propósitos e objetivos predefinidos das atividades.

De acordo com a fala da docente, para cada uma das três práticas de ensino oferecidas virtualmente ao longo do segundo semestre de 2020, foi proposto um texto base que serviu para orientar os estudantes. Podemos afirmar que, como o texto de orientação se concretiza através da escrita, necessariamente envolve leitura e o aluno que não compreender as informações textuais ficará perdido nesse primeiro momento.

Em seguida, com relação aos conteúdos complementares, P1 ressalta que o primeiro material que postou na plataforma foi um vídeo do *Youtube*. Conforme podemos evidenciar em sua fala em sequência:

O primeiro material complementar que eu coloquei na plataforma foi um vídeo de um canal do *youtube* de um grupo de professores de francês em que há uma entrevista com um professor, um diretor de um centro de formação de professores na França e o título deste vídeo é quais são as competências de um professor de francês atualmente. Há um aspecto de competência leitora neste vídeo porque há legendas. Estas legendas não são neste caso automáticas, mas elas têm algumas falhas de correção linguística. De todo modo os alunos vão ter acesso, vão ter acesso a este material tanto pela compreensão oral quanto pela compreensão leitora. E a depender do nível dos estudantes a compreensão leitora pode ajudar muito no entendimento.

Baseando-nos na fala de P1, é possível considerarmos que o primeiro material selecionado prioriza primeiramente a competência oral, já que se trata de um vídeo. No entanto, se o aluno não tiver uma boa proficiência em compreensão oral terá que utilizar legendas para auxiliá-lo a compreender o vídeo. No caso das

legendas, o seu entendimento é dependente do processo leitor, ou seja, para o discente entender o vídeo terá que fazer uma boa leitura de modo a compreender as legendas. No entanto, as legendas passam rapidamente e requerem não somente uma boa proficiência leitora, mas também um bom conhecimento da língua. Nesse contexto, questionamos se um aluno com dificuldades conseguirá ler tão rápido a ponto de entender melhor.

Dessa forma, defendemos o ponto de vista de que pensar as habilidades de falar, ouvir, escrever e ler separadamente pode consistir em um erro, uma vez que as formas de leitura e escrita acontecem em processo dinâmico, de interação entre si e de forma complexa. Portanto, faz-se necessário que essas habilidades sejam entendidas como abarcantes dos multiletramentos. Nesse contexto, podemos salientar que o vídeo é um recurso de multiletramentos. Em outras palavras, é preciso que essas habilidades sejam compreendidas como um conjunto variado de capacidades que engloba letramentos visuais e digitais (LIMA, 2014; ZACCHI, 2014; WIELEWICKI, 2014; FERRAZ, 2014; MIZAN, 2014).

No que diz respeito ao segundo material complementar proposto, trata-se de um artigo que aborda a exploração pedagógica do texto literário em aula de francês. Como podemos evidenciar na fala de P1:

E o segundo material complementar é um artigo sobre a exploração pedagógica do texto literário na aula de francês. E neste ponto como também no outro ponto do trabalho com os outros textos teóricos a compreensão leitora é a principal competência que os alunos precisam de mover para conseguir ter um curso exitoso porque começa uma disciplina assíncrona, os encontros digitais, as reuniões, as conversas são reduzidas a uma única aula de apresentação. Então a maior parte do conteúdo é de conteúdo escrito. São coisas para eles lerem e analisarem, depois escreverem sobre. Então, assim a compreensão leitora é tal competência para este curso.

Como podemos notar, as atividades propostas pela professora ocorreram através da escrita, o que implicou necessariamente leitura. Dessa forma, explorar o texto literário em sala de aula contribui para não sujeitar o ensino de literatura a uma lógica tecnicista, uma vez que o letramento trabalhado além da automatização conduz o sujeito a descobertas, ao inusitado. Sendo assim, não se limita esses indivíduos ao preparo de uma mão-de-obra minimamente qualificada. Tal tarefa é árdua, pois nem sempre o ato de ler o texto literário é fluido, espontâneo. A leitura exige um esforço, engajamento do leitor no texto, já que "uma boa leitura ou uma leitura significativa estará sempre a nos exigir tempo, reflexão, análise detida das

obras [...]. O prazer de ler, tão badalado, nasce do esforço, do trabalho” (PINHEIRO, 2006, p. 119).

Dessa forma, compreendemos que o texto utilizado por P1 para leitura foi um metatexto. Ou seja, não corresponde a um texto literário, mas, sim, equivale a um texto didático sobre o uso da literatura em aula. Nessa perspectiva, a leitura dos estudantes é uma leitura técnica e não uma prática leitora literária de fruição. Por outro lado, não há indícios de que se propõe uma reflexão sobre a leitura desses textos literários. Sendo assim, não sabemos que "uso didático" é esse. Ademais, apesar de P1 enfatizar que a leitura é o método imprescindível para se acessar e "destrinchar" o texto, não há qualquer orientação sobre como proceder a tal prática leitora. O texto está postado na plataforma, os alunos precisam lê-lo e, em seguida, escrever sobre ele. Em resumo, a leitura não é trabalhada. É apenas vista como uma ferramenta de acesso aos conteúdos e métodos de estudo sem quaisquer preparações específicas.

No término da entrevista, P1 aponta que, a partir das leituras complementares, os alunos pensam tanto sobre a questão leitora, como também nas suas devidas estratégias leitoras. Esse procedimento acontece pois, ao longo do estudo dos textos, eles refletem sobre como os professores podem usar determinados textos literários em aula, como podemos constatar na fala da professora :

E eu acho interessante, especificamente no ensino do texto literário, todos os textos que colocamos até o momento apontam para as características específicas do texto literário. Então quando eles tiverem lendo, naturalmente eles vão estar refletindo sobre uma questão meta, metalinguística. Eles também vão estar refletindo sobre leitura, como é possível desenvolver melhor as estratégias leitoras. Eles são estudantes em formação, serão futuros professores. E os textos tratam sobretudo como este professores podem usar este texto literário. Mas eu acho que eles como alunos também podem se aproveitar deste conhecimento. A maior parte dos textos fala justamente de estratégias do professor para fazer com estes estudantes tenham mais recursos para entender um texto literário. Para selecionar o texto literário e as etapas de como trabalhá-lo em uma aula de francês. Então há uma formação dupla ao meu ver, tanto eles se pensando como futuros professores, quanto eles pensando no trabalho atual com os próprios textos literários que eles precisam ler nas outras disciplinas de francês. Eu acho que ajuda tanto em formar professores tanto em melhorar o trabalho deles com a compreensão leitora porque é sobre isso que estes textos tratam no final das contas.

Nesse caso, os licenciandos refletem conjuntamente com o professor sobre quais seriam as diferentes maneiras para um docente auxiliar um aluno a entender um texto literário. Além disso, a fala da professora pressupõe que os discentes são

capazes de, por si só, extrapolar o conteúdo técnico dos textos (como aplicar literatura às aulas de língua francesa) para refletir sobre o processo leitor em particular e serem aptos a transferir esses conhecimentos para seu próprio processo de aprendizagem em disciplinas de literatura na graduação.

Nessa perspectiva o aprendizado dependeria da proficiência leitora do aluno, de seus conhecimentos prévios, de sua capacidade de estabelecer relações intertextuais e transferência de conhecimento. Essa habilidade leitora seria esperada e desejável nos estudantes do último ano de graduação, mas não seria necessariamente um fato. Sendo assim, essa ausência de orientação por parte do docente evidenciaria a heterogeneidade da turma e não favoreceria o crescimento daqueles que apresentassem maiores dificuldades ou para quem tais inferências não fossem tão óbvias.

5.3.2 Entrevista com P2, docente da disciplina Prática de Ensino do Texto Literário em Língua Francesa

Avançamos para a entrevista do segundo professor sujeito de nosso estudo (doravante P2). Essa entrevista ocorreu no dia 2 de outubro de 2020 e teve a duração de 31 minutos e 36 segundos. No trecho destacado a seguir, P2 responde a questão sobre se teve algum tipo de preparação prévia para auxiliar os alunos no que diz respeito ao uso dos recursos tecnológicos:

O que acontece é que eu cheguei a ter uma aula presencial com uma turma. E daí naquele momento a gente não sabia o que ia acontecer. A gente nem imaginava o tempo que a gente fosse ficar afastado dos alunos e muito menos ainda que a gente só pudesse depois ter aula dessa forma pelo remoto, né?

Pela fala de P2, podemos constatar que, pelo fato de o ensino remoto ter acontecido repentinamente, em caráter emergencial, os docentes não tiveram como preparar seus discentes para usufruir da tecnologia. Não concordamos com esse posicionamento e defendemos que a tecnologia precisa ser trabalhada nesse contexto educacional, de modo que fomente uma aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, corroboramos com Peixoto, Brandão e Santos (2007) que o sentido das TICs é mais amplo e não faz somente alusão à sua utilidade funcional. Dessa forma,

compreendemos que tanto os professores como os alunos precisam apropriar-se da tecnologia, de modo que a sua utilização e a construção do conhecimento se realizem como cocriação e não apenas como transmissão.

Em sequência na entrevista, ainda no que diz respeito à pergunta sobre a questão da preparação prévia para os alunos usarem a plataforma, mais uma vez P2 diz que esse preparo não aconteceu. Conforme podemos observar na fala em sequência :

Não houve uma possibilidade de preparar os alunos, pois as coisas foram acontecendo. As discussões entre os professores foram ocorrendo, a faculdade, a direção, o reitor. E tudo isso foi ocorrendo.

Fundamentando-nos em Thomas e Brown (2011), podemos considerar que vivemos atualmente uma realidade em que a tecnologia está constantemente inovando e respondendo por mudanças. Nesse contexto, a aprendizagem não está mais exclusivamente vinculada ao ambiente de trabalho, à escola, à sala de aula ou à presença do professor, não nos moldes conhecidos.

Nesse contexto de informatividade, concordamos com Kenski (2003) que a questão não está centrada na utilização ou não das tecnologias, mas na compreensão das suas possibilidades. Além disso, no entendimento de como, através dessas tecnologias, o conhecimento se constrói. Nesse contexto, fundamentando-nos na teórica, podemos asseverar que o professor necessita receber uma formação adequada que o transforme em agente, produtor, operador e crítico das novas educações mediadas pela tecnologia que são capazes de inovar a sua ação docente. A entrevista deixa claro que tal preparação não ocorreu neste caso em estudo.

Pautando-nos pela fala de P2 e em Gatti e Barreto (2009), podemos afirmar que existe uma ausência de discussão com relação às TICs nesse processo de formação inicial de professores. De acordo com pesquisas dos teóricos, há uma quase inexistência de componentes curriculares que tratem das tecnologias. Em consonância com essa perspectiva, Bonilla (2011) aponta também essa lacuna, uma vez que temos uma carência de disciplinas nos currículos de formação que tratam do tema tecnologia. Como consequência dessa ausência de disciplinas com a temática tecnologia, acaba não havendo, desse modo, tempo suficiente para que os professores se apropriem das TICs enquanto elementos estruturantes da cultura contemporânea.

Em seguida, a pesquisadora questiona P2 se, dentro da programação da disciplina de prática, houve algum tópico desenvolvido voltado para a questão leitora. E, em caso afirmativo, quais foram os trabalhos propostos, como as dúvidas foram sanadas e trabalhadas. Essas questões têm o intuito de verificar se a compreensão leitora ocupa uma posição de destaque ou sofre naturalização. Podemos verificar a resposta apresentada por P2 em seguida:

Justamente esta questão leitora será trabalhada de uma certa forma dentro da prática de textos literários. Quer dizer, mas não como uma preparação para os alunos poderem trabalhar de forma assíncrona.

Baseando-nos nessa fala de P2, podemos inferir que, com exceção da disciplina Prática de Ensino de Textos Literários, o processo leitor não é trabalhado nas demais matérias de prática e sofre naturalização. Mas, mesmo nessa disciplina de textos literários, de acordo com a fala de P2, a leitura não é desenvolvida de modo que auxilie os discentes no acompanhamento das aulas de maneira assíncrona. Não corroboramos com esse posicionamento, uma vez que preconizamos que o aprendizado de leitura deve ser contínuo, pois, caso o discente não tenha uma boa proficiência leitora, terá dificuldades para acompanhar o curso assincronamente.

No que diz respeito à ementa dessa disciplina, não é mencionado nesse documento como a leitura será trabalhada nessa realidade. No tópico “Análise dos materiais postados na plataforma” (Ver seção 5.4), refletimos, com base nos textos teóricos, se a leitura é considerada como um pressuposto ou ocupa uma posição de destaque. Ademais, no que concerne à ementa (Ver seção 5.1.2), apenas uma obra na bibliografia faz alusão a uma reflexão sobre o ensino e aprendizado de leitura. Acreditamos que a presença de mais leituras na bibliografia contribuiria para o desenvolvimento da proficiência leitora, uma vez que o processo leitor é imprescindível nesse contexto, pois o ensino de literatura necessariamente implica leitura.

Dessa forma, ensinar a ler é mostrar estratégias empregadas pelo autor para apresentar as informações ao longo do texto. Além disso, faz-se necessário descobrir diferentes formas de estruturação em virtude do gênero que se lê, levando em conta as informações e evidenciando as relações existentes entre uma e outra, questionando sobre as partes principais e secundárias.

O aprendizado da leitura corresponde a conduzir o aluno a perceber os implícitos e a linha de raciocínio que sustentam cada texto e seu objetivo. Sendo assim, ensinar a ler corresponde a também comparar formas linguísticas, identificando as marcas que expressam a intencionalidade dos sentidos pretendidos, bem como o locutor e a diversidade linguística. Assim, aprender a ler consiste, antes de tudo, em formar sujeitos leitores ativos que descubram a relevância do hábito de ler.

Dando continuidade à entrevista, P2 explica para a pesquisadora que as duas aulas síncronas foram realizadas em outras plataformas e não no AVA. Como podemos notar no trecho a seguir:

As aulas síncronas não são realizadas pelo AVA. O AVA não permite aula síncrona. Então a gente tem que utilizar outras plataformas para isso.

Dessa forma, notamos uma subutilização do AVA, uma vez que, nesse contexto, não é possível o desenvolvimento de aulas síncronas através da ferramenta webconferência. Para que isso aconteça, conforme P2 ressaltou, é necessário o uso de outras plataformas. Por causa disso, acreditamos que o AVA foi apenas, na prática de ensino de francês, usado como repositório de materiais.

Pautando-nos em Kear (2012), entendemos que as webconferências consistem em uma ferramenta que apresenta inúmeras maneiras de comunicação dentro de um mesmo ambiente virtual. Dessa forma, através desse recurso, é possível interações por voz, texto (*chat*) e vídeo simultaneamente. Como não é preciso equipamentos especiais, apresenta grande versatilidade e acessibilidade e qualquer pessoa que possua conexão à *internet* pode usar. Pelo fato de permitir que ocorra a interação em tempo real, conjugando som, imagem e movimento, a webconferência é uma das mídias mais próximas da interação convencional com presença física..

No contexto da prática de ensino os alunos só tiveram dois encontros virtuais em que foram passadas as diretrizes do curso. Como é possível evidenciar na fala de P2:

Ali nas aulas síncronas que a gente explicou os procedimentos né? Nas aulas de prática o que a gente definiu foi este material que pudesse dar a eles o embasamento para uma discussão no final do semestre né? A gente já tem a data.

Nesse contexto tecnológico, é necessário compreender que a ferramenta tecnológica não é o ponto principal no processo de ensino e aprendizagem. Mas um

recurso que serve como um dispositivo, o qual possibilita a mediação entre educador, educando e saberes escolares. Nessa perspectiva, o primordial é a superação do velho modelo pedagógico, indo além de incorporar a tecnologia. Em outras palavras, é necessário usar a tecnologia em prol de potencializar o ensino, explorando as suas diversas funcionalidades em favorecimento de uma aprendizagem produtiva. Caso contrário, esses aparatos tecnológicos serão apenas usufruídos para reproduzir as práticas pedagógicas já existentes no meio impresso. Sendo assim, compreendemos que a inserção das TICs no ambiente educacional depende primeiramente da formação docente, como evidencia Imbérnom (2010, p.36):

Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade.

Sendo assim, entendemos que a inserção das TICs no ambiente educacional depende, em um primeiro momento, da formação do professor. Para tanto, os docentes precisam refletir sobre o que é possível desenvolver, realmente, a partir da utilização das tecnologias, especificamente da *internet*, no processo educativo. Para que isso ocorra é necessário entender quais são as suas particularidades e seu potencial pedagógico.

Mais adiante na entrevista, a pesquisadora pergunta para P2 se, com relação à tecnologia digital, foi realizado algum trabalho específico e se os alunos apresentaram alguma dúvida. E se houve, como elas foram trabalhadas e sanadas. Pela resposta de P2 apresentada em seguida, constatamos que, de acordo com a opinião do docente, não existiria uma necessidade de se trabalhar a tecnologia nesse âmbito, pois os alunos são "nativos digitais":

A verdade é que a grande maioria dos alunos entende muito mais de tecnologia do que eu não vou dizer a grande maioria, mas mais do que boa parte dos professores.

Discordamos do posicionamento no que tange à relação entre discentes e tecnologia. Defendemos o ponto de vista de que o fato de saber usar as TICs para utilizar as redes sociais ou jogar não implica saber utilizá-las de maneira crítica, com a finalidade de auxiliar no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Como ressalta Cruz (2013), muitos alunos acostumados ao universo virtual ainda

apresentam dificuldades para realizar pesquisas escolares na *internet*. Dessa forma, esses discentes não elaboram verdadeiras pesquisas, e sim cópias.

Concordamos com Teixeira (2011) que o relevante é explorar, da melhor maneira possível, a sistemática dos *sites* de busca e seus recursos, como os filtros. Para que isso aconteça, existe a necessidade de o discente ter sido bem orientado e ensinado pelo professor para realizar esse processo de busca das informações. Em seguida, com auxílio do docente, será feita uma análise das informações para que o discente possa se posicionar criticamente. Somente através do entendimento desses processos os alunos compreenderão que pesquisar não consiste apenas em buscar a informação e copiar, mas sim que a pesquisa conduz ao conhecimento e aprendizado.

Dessa forma, não basta levar os alunos à sala de informática ou utilizar a tecnologia durante a aula sem propósitos definidos. Prioste (2013) relacionou seus dados de pesquisa com os estudos de Williams e Rowlands (2007) e chegou à conclusão de que o uso da *internet* pela geração atual para fins educativos é restrito. Nessa perspectiva, grande parte dos alunos não se inclinava para a aprendizagem no mundo virtual. Ainda no que diz respeito às suas pesquisas de campo, Prioste (2013) revela que os alunos de escola pública apresentaram dificuldades com operações básicas do computador e utilização da *internet*: “[...] grande parte dos adolescentes não conseguia sequer gravar um arquivo corretamente em uma pasta específica, realizar um download de conteúdos, tampouco criar um blog seguindo instruções do site” (PRIOSTE, 2013, p. 247).

Continuando com a entrevista, mais uma vez P2 reforça a ideia de que, como os alunos são nativos digitais, eles sabem muito bem usufruir da tecnologia. Como notamos em seguida:

Se a gente considerar que são jovens, boa parte do nosso público de alunos é constituído por jovens acostumadíssimo a lidar com tecnologia. Eles dão um banho na gente né?

No trecho "Eles dão um banho na gente né", P2 expressa que os alunos sabem melhor manusear os aparatos tecnológicos do que os professores. Como ressaltamos anteriormente, saber usar as redes sociais e jogos não consiste em ter conhecimento de como usufruir da tecnologia criticamente com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Todas essas facilidades e disponibilidades proporcionadas pelos recursos tecnológicos permitem que a prática de pesquisa para trabalhos escolares se torne mais simples de ser realizada. De acordo com Moro (2004), a pesquisa tem como princípio básico auxiliar o aluno a estudar com independência, planejar, conviver, interagir em grupo e aceitar a opinião dos outros. Esse tipo de atividade tem o intuito de desenvolver o senso crítico e fomentar o gosto pela leitura. No entanto, pautando-nos na nossa experiência como professora, observamos que muitos jovens acreditam que pesquisar significa copiar fragmentos que estão disponibilizados na *internet*, sem que, para isso, seja necessário fazer uma análise crítica do que leem.

Contudo, um dos princípios primordiais da universidade é formar alunos com senso crítico, capazes de expressar a sua própria opinião, avaliar e discutir, fundamentados teoricamente, determinados assuntos correlacionados ao campo acadêmico e aos problemas que envolvem a sociedade. Para tanto, é imprescindível o desenvolvimento de atividades teóricas e práticas que estimulem o hábito de ler, o debate e a observação.

Essas atividades devem estimular os discentes a observar, pesquisar e analisar diferentes fontes bibliográficas para que possam embasar teoricamente as suas argumentações. Essa é uma das maneiras mais eficazes de se produzir conhecimento, uma vez que a leitura e estudo com base em fontes distintas potencializam a consolidação do saber.

Nessa perspectiva, a pesquisa na *internet* possui a sua relevância no sentido de encontrar apoio bibliográfico e diversos referenciais teóricos que servem de suporte para a construção do objeto de pesquisa. Entretanto, a busca por conteúdo na *internet* não deve ser confundida com a construção de uma colcha de retalhos, mas ser considerada como uma etapa para a produção de conteúdo significativo.

Porém, devemos ter em mente, como aponta Padilha (2009), que, ao mesmo tempo que a *internet* facilita a interatividade e a troca informacional para o desenvolvimento de uma pesquisa, por outro lado, ela permite de forma mais prática a fácil apropriação indevida de conteúdo. Dessa forma, fica fácil para toda pessoa que tiver possibilidade de acessar as informações, copiar, colar, imprimir e reproduzir.

Desse modo, a perspectiva de construção de saberes, com base em uma coleta e tratamento de dados, se tornou mais difícil. Nesse âmbito, temos mais

informações disponíveis para que os alunos possam pesquisar, porém, de acordo com Padilha (2009, p.117), no que diz respeito aos resultados da pesquisa, "ficaram mais comprometidos, pois agora os alunos nem sequer lêem ou digitam as cópias, apenas copiam-colam ou imprimem direto do *site*".

Em sequência, na entrevista, P2 aponta que o acesso aos meios tecnológicos não são tão democráticos. Como podemos visualizar na fala em sequência :

Primeiro nem todo mundo tem o acesso a tecnologia. A gente acha que todo mundo tem celular, que todo mundo tem laptop, todo mundo, todo mundo não existe.

Corroboramos com P2 que existe uma grande parcela da sociedade que é excluída tecnologicamente. De acordo com pesquisas realizadas pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (2018), a quantidade de brasileiros que possuem *internet* ainda é pequena, sendo que 16,6% possuem computador em casa, 13,8% a utilizam no cotidiano e somente 9,6% acessam a *internet* regularmente. Esses dados mostram que o Brasil ainda está em fase de transição tecnológica e adaptando-se a esse processo. Em virtude disso, a *internet* e os recursos digitais ainda não podem ser amplamente utilizados para atender a população nas diversas áreas, em especial na educação, pois muitos não dispõem do acesso ou dos dispositivos. Os meios virtuais podem se tornar uma ferramenta democrática, mas somente quando o acesso a eles for universal.

Consideramos, aqui, o termo "excluído digital", de acordo com Ribas (2015), como aquele que não tem computador ou não sabe como utilizá-lo. Tal exclusão digital impossibilita alguns trabalhadores de assumirem certos postos de trabalho. Mesmo que existam ONGs e alguns projetos governamentais para diminuir tais desigualdades, essas propostas ainda não são suficientes para combatê-las.

Mais adiante, na entrevista, P2 ressalta novamente a relevância de todos os discentes terem acesso à plataforma do curso através dos recursos tecnológicos. Como ressaltamos em seguida:

Para que todos tenham acesso a esta plataforma que é o nosso quartel general. Então todo mundo precisa ter acesso para desenvolver o programa, né ? Para que não seja um faz de conta.

Nessa parte da entrevista, P2 usa o termo "quartel general" para se referir à plataforma utilizada no curso. Esse vocabulário faz alusão a que a plataforma é o ambiente virtual onde estão disponibilizadas todas as regras e a programação do curso. No entanto, como já ressaltamos, as dúvidas não têm sido sanadas através

desta plataforma e sim por *e-mail*. Acreditamos que seria mais produtivo se os questionamentos dos discentes fossem postados em fóruns de discussão, pois, assim, se estimularia a interação dos alunos entre si e com o professor. Além disso, pode ser que alguns alunos tenham a mesma dúvida, o que facilitaria a comunicação interacional e o aproveitamento da disciplina.

No que diz respeito à inclusão social, precisamos primeiramente conhecer os dados referentes ao acesso da população à *internet*. De acordo com a Pesquisa TIC Domicílios (2019), somente 39% das residências brasileiras possuem computador. Além disso, há uma grande diferença por classe social, o que ficou ainda mais em evidência no cenário atual de pandemia que vivenciamos, uma vez que as tecnologias digitais de rede vêm sendo adotadas na mediação de processos de ensino e aprendizagem.

Concordamos com Bonilla (2004) que, para se considerar inclusão, é necessário ir além de acessar as máquinas. Dessa forma, defendemos o ponto de vista de que é preciso se superar a concepção simplista de acesso e instrumentalização das tecnologias. Ainda com base em Bonilla (2004), podemos evidenciar a necessidade de se repensar os processos de apropriação tecnológica:

Romper com essa perspectiva implica extrapolar o reducionismo feito ao conceito de inclusão digital e abordá-lo na perspectiva da participação ativa, da produção de cultura e conhecimento, o que implica políticas públicas que invistam efetivamente na capacitação dos professores, oportunizando-lhes condições para questionar, produzir, decidir, transformar, participar da dinâmica social em todas as suas instâncias, bem como trabalhar com seus alunos nessa perspectiva (BONILHA, 2004, p. 1)

Dessa forma, para a teórica, é imprescindível a superação da inclusão digital como simples utilização da tecnologia. Essa concepção demanda a participação do sujeito na rede e o posicionamento como ser produtor de cultura e conhecimento. Lemos (2011, p.19) enfatiza que

[...] mais do que dar acesso às tecnologias (uma condição técnica imprescindível e básica para qualquer projeto de inclusão digital), o desafio maior da inclusão cidadã à cultura digital é fazer com que os indivíduos possam produzir conteúdos próprios e distribuí-los livremente mantendo-se senhor de seus dados pessoais, garantindo-se a privacidade e o anonimato.

Em outros termos, o processo de inclusão social deve considerar uma apropriação social e cultural das tecnologias de rede. Dessa forma, o sujeito atua como autor, criador e produtor do conhecimento e cultura. Sendo que, quando for necessário, terá a sua privacidade e anonimato assegurados.

Por conseguinte, na entrevista, P2 ressalta que, apesar de os jovens estarem acostumados a usufruírem das redes sociais no cotidiano, esse fato não implica que eles dominem usar tecnologia em prol da aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento. Como evidenciamos a seguir:

Mas a gente acaba descobrindo que mesmo alguns jovens, eles usam o celular, eles tem o *facebook*, tem o *whatsapp*. Mas não significa que eles dominem certas coisas.

Concordamos com a P2 que o fato de os alunos saberem usar as redes sociais e o *WhatsApp* não implica utilizarem a tecnologia em favor da sua aprendizagem. Defendemos o ponto de vista de que os discentes precisam ser imprescindivelmente leitores autônomos para conseguirem usar os recursos tecnológicos com criticidade e ser iniciados em conceitos e procedimentos básicos no trato com a tecnologia informática. Caso contrário, não estarão, por exemplo, aptos a discernir uma fonte confiável de informação no meio de tanto conhecimento falso que é difundido na *internet*. Ademais, precisam interpretar as mensagens existentes no mundo virtual de acordo com a fonte.

Acrescenta-se o fato de que nem todos têm acesso à *internet* e aos dispositivos informáticos, essa crença de que eles são proficientes em algo também é ilusória. Não se pode ter proficiência em algo que não se usa, ou a que não se tem acesso. Ademais, P2 primeiramente afirma que os alunos sabem usar a tecnologia mais do que os professores, mas em seguida reconhece que nem todos têm acesso e que o uso de celular para as redes sociais não os habilita para fazer outros procedimentos no meio digital e nem a dominar todos os gêneros digitais.

Nessa perspectiva, defendemos o ponto de vista de que um preparo prévio seria imprescindível para que os alunos pudessem desfrutar das e aproveitar as potencialidades desses recursos tecnológicos. E esse preparo deveria ter ocorrido antes mesmo de se começar a trabalhar os conteúdos das disciplinas em si. Nesse contexto, cabe ressaltar também que os cursos de nível superior não costumam ter disciplinas voltadas para o uso das TICs e que as subaproveitam ou não trabalham pedagogicamente. Dessa forma, se esse trabalho docente não acontece presencialmente, é complicado esperar essa preparação por parte dos professores no período do ensino remoto emergencial.

Ademais, ressaltamos que, de acordo com diferentes estudos, os jovens não sabem como usufruir das tecnologias para pesquisar. Na maioria das vezes, as suas

pesquisas consistem em cópias. Essa realidade é constante no dia a dia das faculdades e universidades brasileiras. É cada vez mais corriqueiro professores reclamarem dos trabalhos apresentados por seus alunos de graduação, principalmente nos primeiros semestres. Henrique Ostronoff (2009), em seu artigo publicado pela revista Educação, ilustra essa realidade:

Basta imaginar o que aconteceria hoje, em uma grande cidade, se um professor do ensino fundamental II resolvesse ler Camões com os seus alunos. Não seria nem preciso que pedisse uma análise sintática. Apenas que fizessem um trabalho sobre Os Lusíadas. Provavelmente o aluno não precisaria nem adquirir o livro. Correria para o computador de casa, da escola ou de uma lan house, entraria na internet e digitaria o nome do livro em um programa de busca. De cara, receberia cerca de 580 mil respostas de páginas contendo o título da obra. Se fosse mais esperto, buscaria "Lusíadas resumo" e obteria cerca de 300 mil respostas. Refinando ainda mais a pesquisa com "análise Lusíadas", seriam 86 mil verbetes. No entanto, se tentasse "Camões", o serviço de busca lhe daria 2,7 milhões de opções. Depois de escolher uma página que lhe parecesse mais interessante passaria para o processo de "copia e cola", jogaria o conteúdo no processador de texto e imprimiria. Pronto. A tarefa estaria cumprida. Não seria preciso nem ler o que "escreveu". (OSTRONOFF, 2009, p. 12)

Com base nessa constatação, podemos asseverar que a maioria dos alunos desconhece o real sentido de um trabalho de pesquisa, a relevância da contextualização, da significação daquele conteúdo. Acreditamos que essa defasagem, no que diz respeito ao ato de pesquisar, está correlacionada ao ensino automatizado que acontece no Ensino Médio. E essa questão vai além da tecnológica, pois, nesse caso, os discentes não sabem pesquisar, independentemente do meio. Nesse contexto, os alunos não são estimulados, muitas vezes, a pensar e a desenvolver o senso crítico e são treinados para "passar de ano" e no Enem. São, portanto, abandonadas as práticas de formação do indivíduo e de sua subjetividade.

Dando continuidade à entrevista, P2 ressalta o caso de uma aluna que não compreendeu as diretrizes do curso que foram transmitidas por *WhatsApp*. No caso em questão, a estudante não entendeu que as aulas ocorreriam virtualmente, como destacamos em sequência:

Era uma aluna, apesar de todas as explicações que foram dadas que não haveria aula presencial, que as aulas seriam síncronas ou assíncronas, etc, etc. Na aula que seria a nossa aula síncrona de língua francesa V e VI, ela foi lá para porta da [universidade] e mandou uma mensagem por *whatsapp*, muito aborrecida dizendo que não deixavam ela entrar no prédio.

Como as mensagens foram enviadas por escrito, implica, necessariamente, leitura. Nessa situação, podemos evidenciar que a aluna apresentou dificuldades de

compreensão textual, uma vez que, segundo P2, apesar de várias mensagens bem claras, a discente não compreendeu que as aulas ocorreriam via *internet*.

Acreditamos que essa falta de compreensão é oriunda do nosso processo de ensino aprendizagem automatizado, sem o desenvolvimento do senso crítico. Silva (2005, p. 81) aponta que "em termos de leitura, o texto é imposto e não proposto: sua mensagem deve ser acatada e nunca contestada pelo leitor (...)". Em virtude desse tipo de aprendizado, a formação de um sujeito leitor no Brasil está longe de ser ideal. A falta de "intimidade" com o texto acaba dando origem a problemas, no que concerne ao domínio da interpretação textual. Nessa perspectiva, concordamos com Soares (2010, p.41) que aponta que:

Quanto mais a criança for estimulada a experimentar escrever e ler, quanto mais ela puder exercitar a leitura e a escrita livremente, sem pressões, sem censura ou correções constantes, maior a possibilidade de desenvolver uma atitude positiva em relação a esse processo.

Sendo assim, a compreensão do texto depende do conhecimento prévio adquirido ao longo da vida do leitor. E esse aprendizado acontece através da interação com diferentes níveis de conhecimento linguístico, textual e de mundo. Para Antunes (2003, p. 54) "a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor." Concordamos com esse posicionamento, pois partimos da premissa de que a leitura e a escrita se complementam entre si. Sendo ambas uma interação entre leitores que consistem em ir além da decodificação de sinais gráficos, conforme já discutimos no capítulo destinado a parte teórica deste estudo (Ver Cap. 2).

Dando sequência à entrevista, a pesquisadora questiona P2 se, pelo fato de a maior parte dos trabalhos serem postados no AVA ou enviados por *e-mail* e as respectivas correções serem realizadas por escrito, não haveria a necessidade de trabalhar a questão leitora, justamente para facilitar o processo de aprendizagem. P2 concorda com a pesquisadora, mas ressalta que não houve como desenvolver a compreensão leitora nesse contexto:

Eu acho que seria o ideal, seria assim, o desejado. Não houve como fazer.

Discordamos do posicionamento metodológico que preconiza que a leitura não ocupe uma posição de destaque no processo de ensino e aprendizagem. Em consonância com essa ideia de relevância destinada à compreensão leitora, Cagliari (2009, p. 150), afirma que "a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas [...]"

a leitura é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido”.

O mesmo teórico ressalta que:

A leitura não pode ser uma atividade secundária na sala de aula ou na vida, uma atividade para a qual a professora e a escola não dediquem mais que uns míseros minutos, na ânsia de retornar aos problemas de escrita, julgados mais importantes. Há um descaso enorme pela leitura, pelos textos, pela programação dessa atividade na escola, no entanto, a leitura deveria ser a maior herança legada pela escola aos alunos, pois ela e não a escrita, será fonte perene de educação com ou sem escola. (CAGLIARI, 2009, p. 151)

Dessa forma, podemos destacar a grande relevância de se trabalhar a leitura na vida do indivíduo, uma vez que, por meio desta, é possível ampliar os horizontes de conhecimento e da cultura letrada. Assim, a aquisição da leitura é primordial para que o indivíduo tenha autonomia para agir na sociedade.

De acordo com Bamberger (2007), o ato de ler deve ser comparado a um passaporte que auxiliará o leitor a viajar e a conhecer outro mundo, o mundo dos leitores. Como podemos observar no trecho em seguida :

Quando uma pessoa sabe ler bem, não existem fronteiras para ela. Ela pode viajar não apenas para outros países, mas também no passado, no futuro, no mundo da tecnologia, na natureza, no espaço cósmico. Descobre também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si mesma e aos outros (BAMBERGER, 2007, p.29).

Nesse contexto, considerando que o ato de ler tem a capacidade de transformar a vida do indivíduo, cabe ao professor estimular os alunos a praticarem a leitura, levando-os a atribuir significados aos textos lidos com a finalidade de se tornarem adultos leitores. Nesse âmbito, parte-se da premissa de que, para a formação de bons leitores, o hábito de leitura deve começar o mais cedo que for possível, através de atividades que despertem nos alunos o gosto e o prazer da leitura.

Desse modo, faz-se necessário que o docente procure conhecer as preferências do seu alunado e escolha textos de acordo com a sua faixa etária. Mas essa prática de leitura não deve ter o objetivo de avaliar o aluno, ou, logo em seguida, responder um questionário sobre o que leu, mas sim deve ter o intuito, através da utilização de diversas estratégias, de desenvolver a criticidade, oralidade, a interpretação, o pensar, a criatividade e o diálogo. Ou seja, criar e recriar a partir do texto lido.

A seguir, na entrevista, P2 ressalta, mais uma vez, que o ideal teria sido, se possível, realizar um trabalho com a compreensão leitora. P2 aponta o estudo dirigido como o percurso modelo para esse processo de aprendizagem idealizado:

É como um estudo dirigido. Antes de você dar a folhinha para o aluno, né ? Na época do estudo dirigido. Antes de dar a folhinha, você dizia, você vai seguir passo a passo o que tem no enunciado. O enunciado vai guiar você para você responder a questão. E se você não conseguir, daí você vai passar para questão tal, né ?

De acordo com Libâneo (1994), o estudo dirigido apresenta duas funções principais. A primeira consiste na consolidação dos conhecimentos através de uma combinação da explicação do professor com exercícios. A segunda função corresponde à busca da solução dos problemas por meio de questões que os discentes possam resolver de maneira criativa e independente.

Compreendemos o termo "estudo dirigido" com base em Anastasiou e Alves (2004). Dessa forma, acreditamos que ele seja uma estratégia de ensino empregada pelo professor, cuja ênfase incide na participação ativa do aluno, em operações de exploração e reflexão crítica, incentivado por diversas atividades, tais como: leitura, interpretação, comparação, avaliação, análise e elaboração de textos construídos a partir do contexto estudantil. Com base nas ementas, não é possível evidenciar de que modo esse estudo dirigido seria explorado em sala de aula.

Acreditamos que o estudo dirigido possa contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da compreensão leitora se forem priorizadas questões que fomentem a criticidade. Caso contrário, se apenas forem propostas perguntas que com um exercício de copie e cole do texto os alunos consigam responder, esse tipo de atividade estará reproduzindo as práticas de leitura decodificadora já existentes. Preconizamos, portanto, um estudo dirigido em que o aluno tenha que pesquisar e buscar informações através dos recursos tecnológicos. Defendemos o ponto de vista de que seria um bom momento de o docente trabalhar com os alunos estratégias de pesquisa e minimizar as dificuldades encontradas para usufruir das tecnologias como ferramentas potencializadoras do ensino e aprendizagem.

Mais adiante na entrevista, a pesquisadora questiona P2 como é trabalhada a questão leitora na disciplina Prática de Ensino de Textos Literários, uma vez que essa disciplina implica necessariamente leitura. Em seguida, a pesquisadora questiona se, nesse contexto, é apenas trabalhado o aspecto literário. P2 responde:

A gente trabalha o olhar crítico do aluno em relação aos métodos e as metodologias. O objetivo principal da prática de ensino literário não é necessariamente desenvolver naquele aluno a técnica de leitura.

Com base na afirmação de P2, podemos inferir que essa disciplina não tem como prioridade refletir sobre o processo leitor, mas pensar qual seria a melhor abordagem para inserir um texto literário em uma prática de aula de francês como língua estrangeira.

Embora, circule nas aulas de literatura um discurso didático a respeito do literário, quase sempre, nesse contexto, o texto literário é pouco explorado e ocupa uma posição periférica. Desse modo, de acordo com Cereja (2004, p. 18),

quase nenhum espaço têm outros tipos de discursos, gêneros e linguagens — tais como o discurso historiográfico, o filosófico, a crítica literária, as artes plásticas, etc. — que se transformam e se diluem no discurso didático sobre literatura, seja o produzido pelo autor didático, quando há adoção de didáticos, seja o produzido pelo professor. Como resultado, os alunos também não se mostram competentes para analisar e interpretar textos literários nas múltiplas dimensões responsáveis pela construção de sentidos: recursos de expressão, estrutura, relações entre forma e conteúdo, aspectos do estilo pessoal, contextualização histórico-cultural, tradição literária, etc.

Como consequência, temos um ensino em que, de uma maneira geral, a abordagem do texto literário não tem sido objeto central das aulas. Acrescenta-se o fato de que, na escola, a aula de literatura em LE não está presente. Nesse contexto, o texto literário estaria inserido nas aulas de língua. Esse procedimento tem como consequência que o texto literário tem sido usado apenas para extrair conteúdo, ou para aprender gramática.

Contrariamente a esse posicionamento de priorizar gramática ou conteúdo, uma abordagem do texto literário centrada na leitura consideraria o texto como pertencente a um gênero específico, com características próprias. Além disso, esse texto para ser compreendido requereria um olhar que considerasse esse diálogo entre o que está no texto, a intertextualidade com outros textos e a interdiscursividade com outros saberes. Portanto, uma prática de ensino do texto literário que tivesse foco na leitura enfatizaria técnicas, conceitos, abordagens e práticas leitoras específicas para tal gênero. Discutiria isso com os alunos e a forma de implementá-lo na sua futura sala de aula, a fim de formar e multiplicar leitores de tal gênero.

Ademais, existe o falso pressuposto de que, se um aluno é capaz de ler um texto literário que consiste em um dos usos mais ricos e expressivos da língua, ele

também estaria apto a ler textos não literários. Essa concepção é equivocada e descarta as especificidades de cada gênero textual. Assim, fundamentando-nos em Cereja (2004), podemos afirmar que o ensino de literatura não tem alcançado plenamente nenhum dos dois de seus objetivos essenciais, que têm como propostas: a formação de leitores competentes de textos literários e não literários e a consolidação do hábito de leitura.

Dando continuidade à entrevista, a pesquisadora pergunta para P2, levando em conta que as disciplinas de tecnologia e leitura são eletivas, se existiria uma possível lacuna na formação desses professores em termos do trabalho futuro deles de sala de aula. A este questionamento P2 responde que:

Este modelo de ser uma eletiva restritiva funciona bem, pois garante que o aluno pelo menos fará uma. Então me parece que ele cumpre a demanda.

De acordo com a afirmação de P2, o modelo escolar proposto tem cumprido o seu papel. Discordamos desse posicionamento, uma vez que consideramos que o desenvolvimento da compreensão leitora e refletir sobre as TICs no ensino é uma condição *sine qua non* para uma boa formação docente, em especial na sociedade da informação.

A leitura é um dos requisitos fundamentais na aprendizagem dos alunos e um dos maiores problemas em evidência na maioria das escolas é fazer com que os alunos adotem o hábito de ler em sua rotina. Além disso, vivenciamos a era da cultura digital. As tecnologias estão presentes no cotidiano e inserem outras formas de leitura e escrita.

Sendo assim, como as disciplinas do curso não podem englobar todos os temas como disciplinas obrigatórias e se certos conteúdos são vitais, defendemos o ponto de vista de que seria o caso de esses temas perpassarem todas as disciplinas. Seria desejável, também, a existência de disciplinas específicas em que um aperfeiçoamento/aprofundamento de tais temas fosse oferecido.

A seguir, na entrevista, a pesquisadora indaga a respeito dos materiais e exercícios que foram propostos aos alunos. E se eles estariam correlacionados à questão leitora ou tecnológica. Diante dessa pergunta, P2 ressaltou que o material foi escolhido conjuntamente com os outros professores de prática do primeiro semestre de 2020 :

O que a gente escolheu, isso foi até uma das coisas que a gente discutiu muito. O material que a gente escolheu está muito centrado naquilo que possa ser absorvido, digamos assim pelo aluno. Mesmo a gente não

estando presente. E tem um livro que eu considero a bíblia das práticas de ensino e toda pessoa que quer estudar o FLE e conhecer a evolução do FLE que é o livro do Cuq. O título é *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*.

Dessa forma, P2 aponta que utiliza o livro *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* como obra de referência para as suas aulas, pois o considera como "uma bíblia". Esse livro tem como proposta oferecer aos jovens pesquisadores e alunos em formação uma visão geral dos conhecimentos atuais em francês língua estrangeira, acompanhado de um grande número de informações e referências bibliográficas.

Na primeira parte desse livro, é apresentado como a didática de FLE, pouco a pouco, foi-se estruturando como uma disciplina autônoma. Com relação à segunda parte, esse livro reflete sobre as metodologias, métodos, conceitos e noções. A terceira e última parte do livro diz respeito ao nível mais prático de análise, o da pedagogia.

Acreditamos que o aprendizado dessa obra é bastante relevante, uma vez que se trata de uma obra de referência para a área de FLE. Além disso, apresenta todo o panorama histórico das metodologias de FLE. Partimos da premissa de que todo professor em formação e que já está atuando no mercado deve conhecer as metodologias de FLE e sempre se reatualizar com intuito de aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas.

Contudo, ressaltamos que essa leitura somente dá suporte para o aspecto técnico da metodologia. Questões mais específicas, como a prática leitora, que é a base de tudo, inclusive da aprendizagem, ou as tecnologias, não são contempladas pela obra. Dessa forma, acreditamos que esse livro corresponderia a uma primeira etapa da prática de ensino, para, em seguida, serem aprofundadas as outras questões. Portanto, acreditamos que essa leitura deveria ser proposta na prática obrigatória, pois, assim, todos os alunos veriam os aspectos técnicos para, em sequência, estudar as especificidades dos temas relevantes para a sua formação.

Em suma, verificamos, ao longo desta seção, que tanto a leitura como a tecnologia sofrem um processo de naturalização. Parte-se do princípio de que os alunos que estejam neste nível de formação já são leitores e, em virtude disso, a leitura não precise ser trabalhada explicitamente. Além disso, no que tange às tecnologias, pelo fato de a grande maioria serem alunos jovens, portanto "nativos digitais", não haveria uma necessidade de realizar um preparo tecnológico, pois eles

já saberiam utilizar as tecnologias melhor do que os professores. Conforme apontamos anteriormente, saber usar os recursos tecnológicos para acessar redes sociais ou jogos não consiste em usufruir dessa tecnologia com criticidade, em prol do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Conseqüentemente, muitas vezes a tecnologia e as plataformas são apenas usadas como repositórios de materiais.

Ademais, no que diz respeito ao ensino de literatura, a compreensão leitora tampouco ocupa uma posição de destaque, embora seja o "método" por excelência para abordar gêneros literários. Nesse contexto, o objetivo primordial é refletir como os textos literários devem ser trabalhados em sala de aula, sendo que também é necessário se levar em conta como aprender a ensinar a leitura desse gênero ou a literatura em si.

5.4 Análise dos materiais disponíveis no AVA para as disciplinas de Prática de Ensino de Língua Francesa

De acordo com os professores entrevistados, os textos teóricos foram postados semanalmente na plataforma das disciplinas de Prática de Ensino de Língua Francesa. Acompanhamos, então, os 15 primeiros dias de curso ao longo do primeiro semestre de 2020, que ocorreu de 14 de setembro até 12 dezembro por causa da pandemia. Selecionamos esse período de tempo, pois acreditamos que seja a duração para a adaptação do ensino presencial para o remoto e, nesse contexto, os docentes transmitiriam todas as informações sobre o funcionamento do curso.

Nesse semestre, foram oferecidas as seguintes disciplinas: Prática de Ensino do Texto Literário em Língua Francesa, Práticas Metodológicas em Língua Francesa e Prática de Ensino em Língua Francesa III – Fins Específicos. As três práticas foram oferecidas em conjunto/aglutinadas por causa da pandemia e do sistema acadêmico emergencial. As avaliações variaram somente em relação ao texto a ser resumido. Dessa forma, a mesma plataforma foi usada para disponibilizar os materiais para essas 3 disciplinas, como podemos notar nas figuras em sequência (Figuras 3, 4 e 5):

Figura 3 – Materiais das disciplinas no AVA (parte 1)

The screenshot shows a web browser window with the following content:

- Page title: Práticas metodológicas - Francês
- URL: file:///C:/Users/patyw/AppData/Local/Temp/Práticas metodológicas - Francês - UERJ - 2020.1-1.pdf
- Breadcrumbs: [Página inicial](#) / [Meus cursos](#) / [Período Acadêmico Emergencial - PAE](#) / [Instituto de Letras](#) / [ILE03](#) / [SALA-AVA-ILEFRA312](#)
- Greeting: **Bienvenue !**
- Section: **Avisos**
- Section: **Présentation du cours**
- Item 1: [Programme des activités](#) (PDF icon) with a checked checkbox.
- Item 2: [Lien pour le cours du matin \(Google Meets\)](#) with a checked checkbox. Below it: Réunion de présentation du programme pour les étudiants qui ont choisi l'horaire de 10h40 à 12h20.
- Item 3: [Lien pour le cours du soir \(Google Meets\)](#) with a checked checkbox. Below it: Réunion de présentation du programme pour les étudiants qui ont choisi l'horaire de 18h50 à 20h30.

Fonte: AVA das disciplinas Práticas de Ensino.

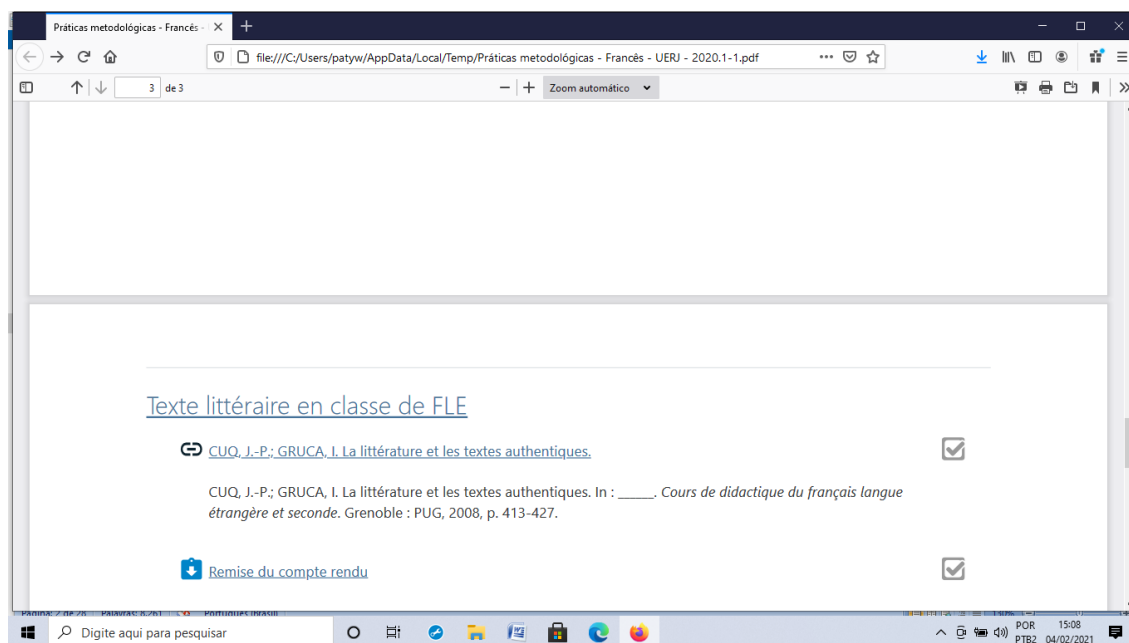
Figura 4 – Materiais das disciplinas no AVA (parte 2)

The screenshot shows a web browser window with the following content:

- Page title: Práticas metodológicas - Francês
- URL: file:///C:/Users/patyw/AppData/Local/Temp/Práticas metodológicas - Francês - UERJ - 2020.1-1.pdf
- Breadcrumbs: [Página inicial](#) / [Meus cursos](#) / [Período Acadêmico Emergencial - PAE](#) / [Instituto de Letras](#) / [ILE03](#) / [SALA-AVA-ILEFRA312](#)
- Section: **Méthodologies en classe de FLE**
- Item 1: [CUQ, J.-P.; GRUCA, I. Méthodologies et méthodes.](#) with a checked checkbox. Below it: CUQ, J.-P.; GRUCA, I. Méthodologies et méthodes. In : _____. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, 2008, p. 253-270.
- Item 2: [Remise du compte rendu](#) with a checked checkbox.
- Section: **Français de Spécialité et FOS**
- Item 3: [BARTHÉLEMY, Fabrice. Le marché du français.](#) with a checked checkbox. Below it: BARTHÉLEMY, Fabrice. Le marché du français. In : _____. *Professeur de FLE: historique, enjeux, perspectives*. Paris: Hachette, 2007.
- Text: La remise de ce compte rendu doit être faite par méil (cbatalh@gmail.com).

Fonte: AVA das disciplinas Práticas de Ensino.

Figura 5 – Materiais das disciplinas no AVA (parte 3)



Fonte: AVA das disciplinas Práticas de Ensino.

Notamos que nenhuma interação entre professor e aluno ocorreu nesse ambiente virtual durante os 15 dias. Essa ausência de interatividade fez com que a plataforma fosse somente utilizada como repositório de materiais, uma vez que, de acordo com os professores entrevistados, as dúvidas foram sanadas por *e-mail* (Ver seções 5.3.1 e 5.3.2). Além disso, os dois encontros virtuais síncronos aconteceram em outra plataforma.

No que diz respeito aos materiais, tivemos acesso a 3 textos teóricos que foram usados nas três disciplinas de prática: *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* de Cuq e Grucca (2008); *Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE: un équilibre fragile* de Estelle Riquois (2010); e *Le marché du français* de Fabrice Barthélemy (2007). Descartamos o texto *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* de Cuq e Grucca (2008), pois já o analisamos na seção deste capítulo dedicada à análise das ementas (ver item 5.1). Além desses textos, discutimos neste apartado o programa de atividades do curso e comentamos um arquivo sobre *compte rendu*⁷. Com relação aos três textos teóricos, como trabalho final para as três disciplinas de prática, foi informado aos alunos que deveriam realizar resumos e fichamentos dessas leituras. Tais tarefas seriam entregues ao professor via *e-mail*.

⁷ Relatório.

Passamos ao primeiro texto teórico que corresponde ao material intitulado *Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE: un équilibre fragile*, de Estelle Riquois (2010). A autora aponta para um tratamento utilitário do texto literário, uma vez que os materiais concebidos a partir dos anos 1980 consideravam esses textos como documentos autênticos (RIQUOIS, 2010). Nessa perspectiva, as atividades propostas não eram diferentes e referentes aos textos jornalísticos ou de imprensa. A teórica, através da observação de diferentes manuais, constatou que os textos literários estão mais presentes nos níveis avançados. No nível iniciante, quando estão presentes, temos uma predominância do gênero romanesco.

A abordagem do gênero romanesco nos manuais de FLE, de acordo com Riquois (2010), é feita a partir de exercícios de compreensão, questões referentes ao vocabulário e exercícios de expressão escrita. Nesse contexto, a maior parte das perguntas é fundamentada em gramática e o conteúdo textual não possui relevância. Podemos constatar, então, que, nessa perspectiva, existe uma predominância de uma leitura ascendente, uma vez que o significado reside exclusivamente no texto. Por causa de o texto ser visto como fonte exclusiva de sentido, a gramática é priorizada, já que se defende, nessa perspectiva, que conhecer detalhes da estrutura linguística do texto favorecerá sua compreensão. Além disso, de acordo com o modelo de leitura ascendente, acredita-se que, quanto maior o léxico de um leitor, conseqüentemente, mais ampla será a sua capacidade de compreensão. Dessa forma, não deve se entender apenas as palavras, a gramática, mas também o conteúdo presente na materialidade linguística textual, sem abertura a diferentes interpretações e sem articulações com outros textos. Sendo assim, nessa abordagem ascendente, os conhecimentos prévios e a bagagem leitora dos leitores não é levada em conta. Somente é considerado o conteúdo que está explícito no texto. Perguntas como quem é o personagem, como ele é, onde mora, o que está fazendo seriam consideradas nessa ótica de leitura, uma vez que preconizam o conteúdo textual.

Apesar de essa obra estar mais direcionada à questão de como se explorar e trabalhar o texto literário em sala de aula, a autora (RIQUOIS, 2010) critica os manuais de FLE que propõem um trabalho de leitura ascendente, que enfoca somente o conteúdo explícito do texto. Concordamos com a teórica que os textos

literários demandam a exploração de estratégias e competências específicas, uma vez que ler um texto literário é diferente de realizar a leitura de um jornal.

Essa crítica ao modelo ascendente está em consonância com a problemática de pesquisa que propomos, que consiste em verificar qual a prática leitora trabalhada nesse contexto de ensino e aprendizagem. Corroboramos com a teórica que somente explorar a leitura a partir de uma perspectiva ascendente não dá conta de abranger a complexidade do processo leitor. Acreditamos que esse seria um bom momento no curso de Prática para se trabalhar a relevância da leitura durante o ensino e refletir sobre como adaptar as aulas à realidade dos alunos e valorizar os seus conhecimentos prévios sobre os assuntos.

No entanto, questionamos o fato de que não foi marcado nenhum encontro síncrono no curso para refletir sobre esse texto teórico. Tampouco houve um fórum interativo para discutir o texto. Somente foi solicitado um fichamento dessa leitura. Por causa disso, podemos indagar se, nesse contexto, a leitura realmente foi exercitada, já que não foi discutida em aula.

Partimos do pressuposto de que a atividade “fórum” seria um bom momento para contribuir para o desenvolvimento do letramento digital dos discentes, uma vez que seria uma oportunidade de se trabalhar a partir de uma interface tecnológica que apresenta alto grau de interatividade. Nesse aspecto, o trabalho com a leitura seria mais rico e possibilitaria que os alunos interagissem. A compreensão textual, assim, seria construída de maneira coletiva. Desse modo, podemos afirmar que a tecnologia não é tratada nem como ferramenta para poder trabalhar textos literários ou teóricos, nem como fonte de textos literários, como as hiperficcões, por exemplo. Tampouco de textos que circulam, ainda mais na pandemia, pelos meios digitais, tais como: revistas eletrônicas, *ebooks*, jornais virtuais, *blogs* e portais, dentre outros.

Avançamos para o segundo texto teórico, denominado *Le marché du français* de Fabrice Barthélemy (2007). Notamos que, mesmo que seja um texto que aborda a tecnologia, ele não é recente, uma vez que data de 2007.

O autor, no início de seu texto, evidencia que o ensino e aprendizado de uma língua estrangeira abrem portas para o mercado de trabalho e possibilita a conquista de novas experiências profissionais. Em seguida, ao longo da leitura, é abordada a diferença entre língua materna e língua segunda. A língua materna seria considerada a primeira língua e corresponde àquela pela qual temos afetividade.

Nesse texto, o teórico desconstrói o conceito de “materna”, ressaltando que pode ser a mesma língua falada pelo pai e não necessariamente pela mãe. No caso da língua segunda, corresponde àquela aprendida mais tardiamente através de um ensino escolar ou não. O autor aponta como exemplo o caso de falantes não francófonos que aprenderam o francês mais tarde.

Nessa leitura, é destacado que o termo FLE surgiu após a Segunda Guerra Mundial e teve como finalidade ensinar francês para os estrangeiros. Para se alcançar esse objetivo, criaram-se métodos adaptados à política vigente da época. Além disso, esse conceito nasceu com o intuito de lutar contra a onipresença do inglês. Dessa forma, essa conceptualização tem como proposta difundir a língua francesa. Ademais, nesse texto, são apresentadas as principais metodologias de FLE e suas respectivas particularidades.

Ao longo do texto, é evidenciada a diferença entre *français général* e *français sur objectif spécifique* (FOS). O *français général* consiste no ensino destinado para um público não especializado, com o objetivo de responder as demandas da vida cotidiana. Ele prioriza o equilíbrio entre as 4 habilidades linguísticas (compreensão escrita, compreensão oral, expressão escrita e expressão oral). No que diz respeito ao FOS, é um componente do FLE e está direcionado a certo tipo de público particularizado que tenha necessidades específicas, principalmente profissionais. Dessa forma, não se aprende a língua por causa de sua beleza, ou por prazer, mas sim para alguma finalidade utilitária. Ademais, o teórico destaca que, de um modo geral, é a expressão oral que está em evidência no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira em virtude de uma predominância de uma abordagem comunicativa.

No que diz respeito às tecnologias, o teórico aponta que essas ferramentas estimulam as possibilidades de contato com os falantes nativos da língua que se está estudando. Nesse contexto, os suportes tecnológicos estimulam a aprendizagem autônoma. Além disso, as TICs permitem o entrecruzamento de imagem, som e texto escrito com variados suportes.

Acreditamos que esse seria um bom momento para se propor um trabalho que estimulasse uma leitura multimodal, já que o texto teórico tratou desse assunto. Seria uma oportunidade de correlacionar a teoria com a prática. Cada aluno, por exemplo, poderia postar uma imagem que representasse a sua relação com a tecnologia. Esse tipo de atividade contribuiria para o desenvolvimento das

competências tecnológicas dos alunos, uma vez que eles teriam que pesquisar imagens, para, em seguida, selecionar a mais adequada ao seu objetivo e, por fim, postá-la na plataforma.

Além disso, o teórico estudou o desenvolvimento da educação nas escolas contemporâneas e constatou, através de pesquisas, que bem pouca coisa mudou em meio século. Para ele, a relação entre mundo escolar e da mídia está fundamentando um mal-entendido. Nessa perspectiva, a mídia exerce influências na educação e socialização das novas gerações. De acordo com o teórico, os pais delegam à televisão a guarda dos filhos nas manhãs sem aulas na escola. Entretanto, a telinha formata os jovens. Nesse contexto, os professores, como os pais, perdem o monopólio tanto das informações como da educação.

Ainda no que diz respeito ao texto teórico, o autor aponta que esse descompasso entre a mídia e a educação continua acontecendo no decorrer dos anos. Barthélemy (2007) evidencia que a educação pela mídia é realizada em “doses homeopáticas”. O teórico aponta a grande diferença existente entre a realidade escolar e midiática, embora o papel dessas duas adquira cada vez mais destaque na cultura social. Nesse caso, enquanto o jornal enfatiza os atrasos escolares, os docentes, por sua vez, salientam o sensacionalismo midiático.

Nessa perspectiva de que nada mudou na educação ao longo dos anos, podemos refletir que, muitas vezes, no ensino, as tecnologias são subutilizadas para reproduzir as práticas metodológicas já existentes (CASTELA, 2009). Acreditamos que, nesse contexto de prática de ensino que se desenvolveu remotamente, esses aparatos tecnológicos poderiam ter sido mais bem aproveitados através do uso de diversas ferramentas interativas.

Acreditamos que discutir a leitura através do uso do *Google Docs* ou de fórum interativo contribuiria para o desenvolvimento do processo leitor, assim como para o aproveitamento dessas ferramentas tecnológicas potencializadoras do ensino. No caso do *Google Docs*, uma boa atividade para se trabalhar a compreensão leitora seria cada aluno escrever com as suas próprias palavras o que compreendeu do texto e os outros alunos poderiam ir completando as informações. Dessa maneira, teríamos a construção de uma leitura colaborativa e compartilhada. Ademais, esse tipo de tarefa, além de estimular o desenvolvimento da compreensão leitora, favorece também o letramento digital, já que os alunos terão que, obrigatoriamente, usufruir e aprender a utilizar essa ferramenta interativa. Um outro ganho seria

vivenciar na prática atividades que poderiam ser implementadas na futura atuação profissional dos licenciandos.

É importante lembrar que, atualmente, em virtude da pandemia de COVID-19, a educação teve que se adaptar a uma nova realidade educacional. Nesse contexto, as tecnologias digitais apresentaram um papel de relevância ainda maior, uma vez que possibilitaram o ensino remoto. E, na prática de ensino, que corresponde ao processo de formação de futuros docentes, essa reflexão ganha ainda mais importância.

No entanto, as discussões não foram fomentadas, uma vez que as dúvidas foram sanadas por *e-mails* individualmente e as ferramentas interacionais não foram utilizadas. Os discentes realizaram leituras solitárias com o intuito de realizarem resumos. Reconhecemos a importância da atividade resumo, mas acreditamos que o conhecimento se constrói a partir de trocas interacionais. Em virtude disso, defendemos que as ferramentas tecnológicas deveriam ser exploradas, de modo a potencializar o ensino e contribuir para o aprimoramento das competências tecnológicas dos discentes.

A seguir, temos, como material disponível na plataforma, um modelo de *compte rendu* que servirá de material base para os alunos realizarem os resumos e fichamentos dos textos *Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE: un équilibre fragile* e *Le marché du français*. No que diz respeito a esse material base, primeiramente se solicita que os alunos proponham um título e escrevam a referência bibliográfica do texto que será resumido. Em seguida, é demandado dos discentes informar em qual parte do texto está presente a ideia apresentada pelos autores. Nessa perspectiva, os discentes têm que evidenciar se a opinião dos autores estaria explicitada na introdução ou na conclusão. Acreditamos que é importante os alunos destacarem em qual trecho estariam expostas as ideias dos teóricos. No entanto, defendemos o ponto de vista de que esse tipo de exercício pode se tratar de uma atividade mecânica de localização e que não estimula uma compreensão textual aprofundada.

Em sequência, é pedido para os alunos escreverem um parágrafo com as suas próprias palavras e, ao mesmo tempo, elaborarem um resumo geral do capítulo. Partimos da premissa de que, para os discentes conseguirem redigir um parágrafo assim, é imprescindível que, primeiramente, compreendam o que está escrito, o que consiste em uma maneira de se trabalhar a leitura. Essa proposta está

em consonância com a noção de *compte rendu* proposta por Gingras (2005), que prioriza a elaboração de uma espécie de relatório conciso sobre algo. No entanto, acreditamos que essa produção escrita das ideias principais do texto, muitas vezes, não ocorre, em virtude de uma compreensão leitora defasada. Nesse contexto, a leitura tem que ser discutida e trabalhada.

Finalmente, os alunos terão que expor e citar a parte do texto que está correlacionada com a ideia que escreveram. A compreensão global textual está bastante em evidência na próxima tarefa solicitada aos alunos, a qual consiste em sintetizarem, através da escrita de parágrafos, as ideias principais do capítulo. Em seguida, os alunos devem comentar as partes dos textos em que essas informações são evidenciadas. Dessa forma, questionamos se apenas ler, fazer um resumo, voltar ao texto e copiar ideias determinadas contribua para o aperfeiçoamento do processo leitor. Não acreditamos que esse tipo de tarefa garanta o aprendizado da teoria para a aplicação na prática.

Dando continuidade ao documento *compte rendu*, a próxima atividade requisitada é escrever um parágrafo com as próprias palavras sobre a conclusão e apontar o trecho do texto em que essa ideia está em evidência. Mais uma vez, destacamos, em consonância com Gringras (2005), que esse tipo de atividade consiste na exposição das informações essenciais do texto. Contudo, não basta apenas apresentar o conteúdo explicitado ao longo do texto. É necessário, também, propor uma análise crítica a respeito.

Como, logo em seguida, é solicitada a escrita de um parágrafo em que o aluno precisa realizar uma apreciação pessoal, partimos do pressuposto de que, nesse contexto, os alunos irão expressar as suas respectivas opiniões críticas. Dessa forma, defendemos que esse seja um bom tipo de exercício para o discente expressar a sua criticidade, uma vez que:

Frequentemente praticado pelos comentadores políticos nas mídias, o “*compte rendu critique*” é um excelente trabalho intelectual para os estudantes em ciências humanas. Ele lhes permite se situarem nos debates e aguçarem seu senso crítico. O “*compte rendu critique*” introduz também pontes entre diferentes formas de pensamento. Nesse sentido, é um pluridisciplinar, pois a crítica de um texto pode se estabelecer a partir de elementos históricos, de fatos sociológicos, de um pensamento ético, etc. (GINGRAS, 2005, p.20)

Sendo assim, podemos considerar que esse tipo de atividade se trata de um *compte rendu* simples, já que toda análise crítica aparece apenas no final. Ainda de acordo com Gringras (2005), nos *comptes rendus* mais complexos, essa análise vem

integrada ao texto. Essa integração pode acontecer através de marcadores de opinião como “selon”⁸, “nous pensons que”⁹ dentre outros. Nessa perspectiva, podemos evidenciar que uma primeira característica da construção composicional do *compte rendu* é a frequente correlação entre a descrição do objeto em questão e a sua análise crítica realizada com base em critérios estabelecidos e indicados no próprio texto.

Além disso, para que o leitor, nesse caso o aluno, consiga elaborar uma atividade bem preparada, é imprescindível que ele compreenda a essência global da obra, assim como os sentidos gerais que nela são veiculados e o contexto em que o texto está inserido. Isso posto, duas críticas podem ser realizadas com base nesses elementos: uma crítica interna e a outra externa. A crítica interna consistirá dos aspectos contidos na própria materialidade linguística textual. Enquanto a crítica externa levará em conta os aspectos do contexto no qual a obra em questão está inserida.

Nessa perspectiva, a crítica realizada no *compte rendu* precisa englobar os pontos fortes e fracos da obra, seguindo vários critérios de análise. Fundamentando-nos em Gingras (2005), podemos considerar que os pontos fortes de análise em um *compte rendu* que proporcionam qualidade ao texto são: a clareza e o valor da ideia principal; o quadro global da explicação do tema, a problemática desenvolvida sobre tal assunto, inclusive a forma como este problema é tratado, a clareza e a qualidade das ideias secundárias; o rigor metodológico da argumentação; a pertinência dos exemplos e das ilustrações; a coerência e a organização do texto e o estilo do autor, que corresponde à maneira que ele aborda a temática e a qualidade linguística do texto.

Acreditamos que, se os alunos elaborarem um *compte rendu* bem preparado sobre os dois textos teóricos solicitados, será uma boa oportunidade de aprimoramento e desenvolvimento da compreensão leitora. Cabe, nesse contexto, primeiramente, eles realizarem uma compreensão textual aprofundada, para, em seguida, trabalhar conjuntamente com o professor as características de um *compte rendu*. Por fim, esses discentes poderão resumir e expressar com as suas próprias palavras o que está explicitado no texto.

⁸ “De acordo com”.

⁹ “Nós pensamos que”.

Entretanto, nenhum fórum explicativo foi proposto para discutir sobre como se deve elaborar um *compte rendu*. Além disso, no programa de atividades (Anexo J), observamos que tampouco foi dada alguma orientação a respeito. Ademais, pautando-nos pelas entrevistas dos docentes, podemos considerar que os dois encontros síncronos ocorridos no início do semestre foram apenas para tratar do funcionamento do curso. Em virtude disso, evidenciamos que, nesse contexto, tanto as leituras dos textos teóricos como a realização escrita do *compte rendu*, foram considerados como capacidade prévia dos alunos, uma vez que eles não foram trabalhados e não foram dadas orientações sobre essas tarefas.

Como próximo material disponível na plataforma, temos o programa de atividades do semestre da disciplina Prática Metodológicas do Ensino de Língua Francesa. Na primeira página, no tópico 1, constam algumas informações importantes. Primeiramente, é apresentado o dia da semana e o horário da disciplina, em seguida, o *e-mail* dos professores responsáveis. Ainda no tópico 1, em segundo lugar, é apresentada a plataforma em que ocorreram os encontros síncronos, o *Google Meet*. Essa plataforma consiste em um sistema de comunicação desenvolvido pelo *Google* que funciona como uma videochamada. Em sequência, em terceiro lugar, no tópico 1, são apresentados os objetivos das disciplinas como podemos visualizar no Quadro 12:

Quadro 12 – Objetivos do Programa de atividades das Práticas de Ensino de Língua Francesa

Objectifs : “Habilitar o discente ao trabalho com **diferentes metodologias** de ensino do Francês língua estrangeira e de sua inserção nos diferentes estratos sociais visados por este ensino.

Habilitar o discente ao trabalho com o texto autêntico em língua francesa para formação do leitor potencial em **áreas de saber de seu interesse**.

Descrição do **papel do texto literário** em diferentes enfoques metodológicos. Diferenciação dos diferentes contratos comunicativos encontrados no discurso literário. Elaboração de propostas de atividades para o uso do texto literário em sala de aula, visando às competências leitoras e literárias com apoio teórico nos pressupostos da Análise do Discurso”.

Temos como primeiro objetivo “Habilitar o discente ao trabalho com diferentes metodologias de ensino do Francês língua estrangeira e de sua inserção nos diferentes estratos sociais visados por este ensino” (WECHSLER, 2021. f. 370). Fundamentando-nos nesse propósito, partimos do pressuposto de que, nesse curso, será feito um panorama sobre as diversas metodologias de FLE existentes no decorrer dos anos. Esse objetivo está em consonância com o texto teórico *Le marché du français* que apresenta as diferentes metodologias de FLE ao longo dos anos e as suas respectivas particularidades.

Ademais, quando nos objetivos temos “sua inserção nos diferentes estratos sociais visados por este ensino” (WECHSLER, 2021. f. 370), partimos da premissa de que, nesse contexto, serão abordadas distintas realidades de ensino de FLE. Essa perspectiva também está em acordo com o texto teórico *Le marché du français*, que apresenta as características do FOS e suas especificidades. Nesse contexto, acreditamos que seja um bom momento para o professor estimular seus alunos a fazerem uma reflexão conjunta a respeito de qual seria a melhor maneira de adaptar uma aula de acordo com a realidade de seu alunado.

A seguir, nos objetivos, temos “Habilitar o discente ao trabalho com o texto autêntico em língua francesa para formação do leitor potencial em áreas de saber de seu interesse” (WECHSLER, 2021. f. 370). Com base nesse objetivo da disciplina, partimos da premissa de que a bagagem leitora dos alunos será trabalhada a partir de diferentes textos autênticos sobre diversas áreas do saber. Em virtude disso, acreditamos que seja uma boa oportunidade para se pensar em como se trabalhar e explorar a compreensão leitora tendo como base textos literários.

Dando sequência aos objetivos, temos “Descrição do papel do texto literário em diferentes enfoques metodológicos” (WECHSLER, 2021. f. 370). Baseando-nos neste objetivo, acreditamos que teremos como proposta, nesse curso, uma reflexão a respeito da relevância concedida ao texto literário em diferentes séculos. Nesse caso, assumimos que, primeiramente, seriam apresentadas as diferentes metodologias de FLE com as suas especificidades e, a seguir, seria ressaltado o lugar ocupado pela literatura em cada época.

Dando continuidade aos objetivos, no programa de atividades, temos exatamente os mesmos, agora propostos para a disciplina Prática de Ensino de Textos Literários como podemos notar em seguida:

Diferenciação dos diferentes contratos comunicativos encontrados no discurso literário. Elaboração de propostas de atividades para o uso do texto literário em sala de aula, visando às competências leitoras e literárias com apoio teórico nos pressupostos da Análise do Discurso. (WECHSLER, 2021, f. 370)

Como já discutimos esses objetivos anteriormente no tópico 5.1.2, destinado à ementa de Prática de Ensino de Textos Literários, não iremos abordá-lo novamente (ver seção 5.1.2). Avançamos para o tópico conteúdos, que corresponde ao último item do tópico 1, como podemos visualizar no quadro em sequência:

Quadro 13 – Conteúdos do Programa de atividades das Práticas de Ensino de
Língua Francesa

Contenus : “Desenvolvimento de estratégias para que o professor promova a formação geral do aluno na língua estrangeira.

Análise dos diferentes modelos metodológicos do FLE, aplicada à prática cotidiana em sala de aula, levando em conta a participação dos diferentes estratos sociais envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

O papel do texto literário nos principais enfoques metodológicos de ensino de Língua Estrangeira. A competência leitora e a competência literária. O discurso literário e o contrato comunicativo. A literatura infanto-juvenil e a de adultos. Confecção e análise de exercícios

Fonte: Programa de atividades das Práticas de Ensino de Língua Francesa.

Temos como primeiro conteúdo:

Desenvolvimento de estratégias para que o professor promova a formação geral do aluno na língua estrangeira. Análise dos diferentes modelos metodológicos do FLE, aplicada à prática cotidiana em sala de aula, levando em conta a participação dos diferentes estratos sociais envolvidos no processo ensino-aprendizagem. (WECHSLER, 2021. f. 370)

Nesse caso, partimos da premissa de que, além de serem abordadas as diferentes metodologias de FLE, teremos também uma reflexão sobre como adaptar as aulas à realidade do alunado. Para tanto, o docente deve ter em mente, de maneira clara, o que irá trabalhar, assim como quais serão os objetivos a serem atingidos.

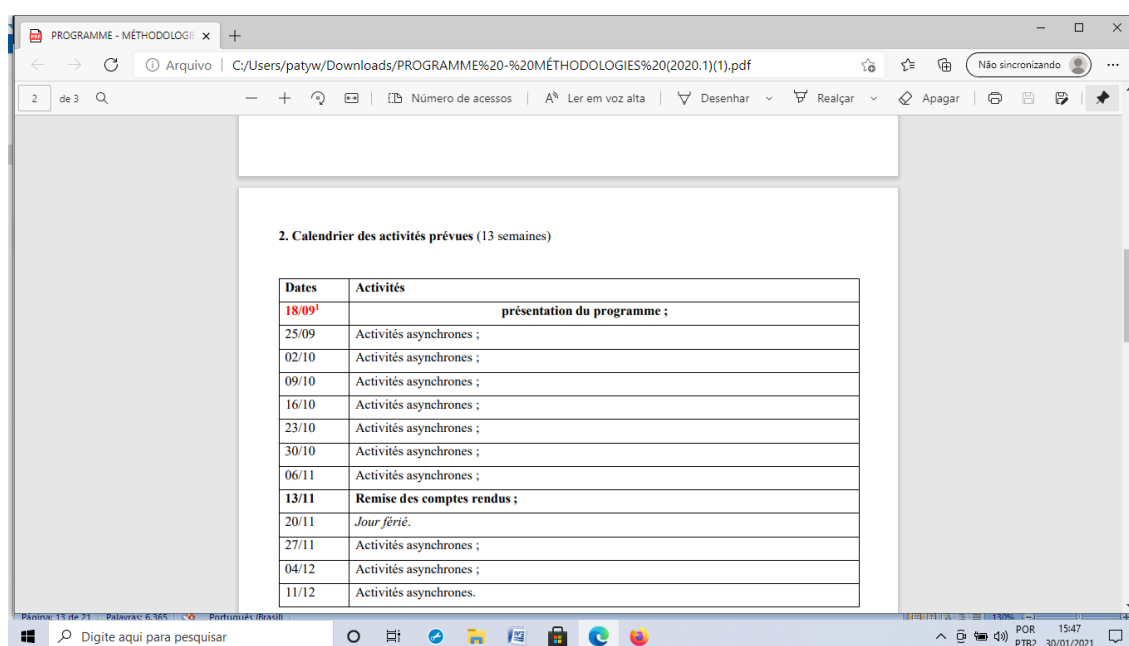
Em sequência, no tópico conteúdos, temos exatamente os mesmos assuntos que foram apresentados no item ementa da disciplina Prática de Ensino de Textos Literários. Conforme evidenciamos em seguida:

O papel do texto literário nos principais enfoques metodológicos de ensino de Língua Estrangeira. A competência leitora e a competência literária. O discurso literário e o contrato comunicativo. A literatura infanto-juvenil e a de adultos. Confeção e análise de exercícios. (WECHSLER, 2021, f. 370)

Em virtude de já termos abordado estes conteúdos previamente (Ver seção 5.1.2) quando tratamos da Ementa Prática de Ensino de Textos Literários, não o discutimos novamente aqui.

No tópico 2, temos primeiramente o calendário do curso que é composto de 13 semanas. Como podemos observar em seguida:

Figura 6 – Calendário do Programa de atividades das Práticas de Ensino de Língua Francesa



Dates	Activités
18/09 ¹	présentation du programme ;
25/09	Activités asynchrones ;
02/10	Activités asynchrones ;
09/10	Activités asynchrones ;
16/10	Activités asynchrones ;
23/10	Activités asynchrones ;
30/10	Activités asynchrones ;
06/11	Activités asynchrones ;
13/11	Remise des comptes rendus ;
20/11	Jour férié.
27/11	Activités asynchrones ;
04/12	Activités asynchrones ;
11/12	Activités asynchrones.

Fonte: Programa de atividades das Práticas de Ensino de Língua Francesa

Notamos que o calendário somente apresenta os dias, sem que seja mencionado nenhum conteúdo, como tampouco nenhuma proposta de atividade. Dessa forma, pelo menos através desse calendário, os alunos não recebem nenhum tipo de informação sobre qual texto teórico devem ler de acordo com a data específica. Acreditamos que esse tipo de orientação deva ocorrer à medida que os professores das práticas postem os textos teóricos no AVA. Ademais, com exceção dos 2 encontros iniciais, as demais aulas ocorreram assincronamente.

Depois, no tópico 2, é apresentado o tema da avaliação que, conforme já comentamos, trata-se da realização do *compte-rendu* de três textos teóricos. Podemos visualizar as informações desses textos no quadro em sequência:

Quadro 14 – Avaliações do Programa de atividades das Práticas de Ensino de
Língua Francesa

Évaluation

Compte-rendu des textes :

Pour les Méthodologies en classe de FLE : CUQ, J.-P.; GRUCA, I. Méthodologies et méthodes. In : _____. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : PUG, 2008, p. 253-270.

Pour le Français de Spécialité et le FOS : BARTHÉLEMY, Fabrice. Le marché du français. In: _____. Professeur de FLE: historique, enjeux, perspectives. Paris: Hachette, 2007.

Pour le Texte Littéraire en classe de FLE : CUQ, J.-P.; GRUCA, I. La littérature et les textes authentiques. In : _____. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : PUG, 2008, p. 413-427.

Fonte: Programa de atividades das Práticas de Ensino de Língua Francesa.

Observamos que os textos teóricos são apenas citados e nenhum roteiro é apresentado para os alunos sobre como se elabora um *compte rendu*. Em virtude disso, partimos da premissa de que, nesse contexto de prática, o *compte rendu* foi considerado como capacidade prévia dos alunos. Em outras palavras, é considerado que os discentes já possuem uma boa competência leitora nesse nível de graduação, além de bons conhecimentos sobre produção escrita e, por causa disso, nem a leitura e tampouco a escrita precisam ser trabalhadas nesse âmbito de ensino e aprendizagem.

Continuamos com a bibliografia sugerida no programa de atividades. Com relação ao primeiro texto teórico presente na bibliografia, temos *La Didactique des Langues Étrangères à l'Épreuve du Sujet* de Patrick Anderson (1999). Esse livro também apareceu na bibliografia básica original de Práticas Metodológicas em Língua Francesa (Ver seção 5.1.1).

Nessa obra, o autor reflete sobre em que consiste aprender uma língua. Para o teórico, corresponde a mais do que mobilizar um saber, dizendo respeito a uma relação consigo mesmo e à necessidade de se recorrer à língua materna. Dessa forma, o ato de aprender uma língua equivale a se tornar uma nova pessoa. O teórico destaca o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem. Concordamos

com essa perspectiva, uma vez que os estudantes não recebem apenas as informações passivamente, mas o conhecimento é construído na interação entre professor e discente, ambos com papéis ativos durante a aprendizagem.

No entanto, esse texto não está em consonância com os conteúdos definidos no programa de atividades, uma vez que nenhum dos itens propõe refletir sobre o aprendizado de uma língua e sobre o papel ativo do aluno durante o ensino. Porém, acreditamos que a leitura dessa obra seja relevante para esse contexto de prática de ensino, pois envolve a complexidade do aprendizado de uma língua. Nessa perspectiva, ao ler essa obra, os futuros professores se colocarão no lugar dos alunos, já que essa leitura apresenta as transformações ocorridas no sujeito durante o processo de ensino e aprendizado de uma língua estrangeira.

Como segunda sugestão presente na bibliografia, temos *Le marché du français* de Fabrice Bathélemy (2007). Como mencionamos e discutimos essa obra anteriormente, por ser um dos textos teóricos sobre o qual os alunos terão que apresentar um resumo, não comentamos essa leitura novamente.

Notamos que essa obra de Fabrice Barthélemy (2007), entretanto, não apareceu na bibliografia básica de Práticas Metodológicas em Língua Francesa (Ver seção 5.1.1), tampouco na de Prática de Ensino do Texto Literário em Língua Francesa (Ver seção 5.1.2) e na de Estágio Supervisionado em Língua Francesa III – Fins Específicos (Ver seção 5.1.8), que foram as disciplinas oferecidas no primeiro semestre de 2020. Isso posto, podemos evidenciar que essa leitura consistiu um acréscimo à bibliografia básica original da ementa das disciplinas. Dessa forma, evidenciamos que a bibliografia vai-se renovando em busca de aprofundamento e atualização da disciplina para os alunos. O mesmo acontece com a próxima obra que está presente na bibliografia que apresentamos a seguir, de Béacco (2012)

Em sequência, temos *Les méthodologies d'enseignement em DFL* de Jean Claude Béacco (2012). Na bibliografia do programa de atividades, não constava o seu ano de publicação, mas pesquisamos e trata-se de um texto que foi realizado para um curso de formação a distância da UFR (Unité de formation et de recherche) DFLE (didactique du français langue étrangère) em 2011-2012. Essa obra está centrada na problemática de metodologias de ensino. Foi concebida considerando que numerosos estudantes oriundos do estrangeiro necessitam trabalhar a questão de didática de FLE quando entram no mestrado, já que esse assunto não foi tratado

em suas formações anteriores. Além disso, faz-se necessário abordar, também, a dimensão cultural do ensino de FLE.

O referido curso teve como base algumas disciplinas de referência, tais como: linguística, psicologia social e antropologia social. Nesse contexto, foi proposto refletir sobre a questão do papel da gramática no ensino e a importância do léxico. Além disso, durante o curso ministrado, o teórico estimulou reflexões, tendo como objetivo pensar sobre a razão por que determinada atividade é melhor do que outras para auxiliar os alunos na aquisição da língua-alvo.

Como essa leitura tem como objetivo ampliar o repertório metodológico dos alunos, acreditamos que a obra apresenta uma boa fundamentação teórica para os futuros professores no que concerne à metodologia. No entanto, não temos, nesse contexto, uma reflexão sobre leitura e tampouco tecnologia, o que faz com que ambos sejam considerados como pressupostos.

Como essa obra não consta nas ementas das disciplinas originais de prática de ensino, acreditamos que esse acréscimo representa uma inovação para a formação dos alunos através de uma leitura mais atualizada. A obra mais recente da ementa da bibliografia original é de 2001, enquanto essa leitura data de 2012. Sendo assim, notamos uma atualização da bibliografia que, acreditamos, tenha ocorrido em virtude dessa adaptação do ensino presencial para o remoto, assim como também para atender às necessidades dos alunos.

Em seguida, na bibliografia, temos como leitura a obra *Grammaire et didactique des langues* de Besse e Porquier (1991). Evidenciamos que essa leitura também não está presente na bibliografia original das ementas, o que implica em afirmarmos que os docentes, também aqui, atualizaram a bibliografia, almejando que os alunos tivessem um aperfeiçoamento teórico.

De acordo com os teóricos dessa obra, não existe uma gramática universal (BESSE; PORQUIER, 1991). Nesse contexto, a gramática é concebida pelos estudiosos para fazer descrições elaboradas da língua. Ademais, exploram o conceito de gramática explícita e implícita.

A gramática explícita corresponde ao ensino e aprendizagem da descrição gramatical de uma língua-alvo. Nesse contexto, o conhecimento dessa gramática pode auxiliar aos alunos a lidar com as dificuldades existentes nos diversos processos comunicacionais. Nessa perspectiva, o ensino explícito de gramática, segundo os didáticos, favorece uma aprendizagem efetiva.

No que diz respeito à gramática implícita, os teóricos apontam que seu objetivo é proporcionar para os alunos o domínio do funcionamento gramatical, mas, nesse contexto, é recomendável nenhuma explicação de regra de gramática. Esse ensino favorece a reflexão e os alunos devem deduzir as regras.

Consideramos que é importante os alunos em formação pensarem sobre a relevância e o papel da gramática no ensino e aprendizado de uma língua estrangeira. Contudo, essa proposta não está em consonância com os objetivos e conteúdos das disciplinas de prática, uma vez que estes não preconizam uma reflexão gramatical.

Todavia, acreditamos que se faz necessário que o professor fomente essa discussão conjuntamente com os alunos, de que o aprendizado de uma língua estrangeira não consiste somente em aprender regras gramaticais. A gramática é importante, mas aprender uma língua consiste em ir além disso. Cabem reflexões sobre aspectos interculturais, desenvolvimento e aprofundamento da competência leitora, bem como sobre qual seria a melhor maneira de inserir as TICs no ensino. Acreditamos que, através da ampla discussão que levaria em conta todos esses assuntos, teríamos um aprendizado que contribuiria para a formação de alunos críticos leitores que serão futuros professores aptos para introduzir criticamente as tecnologias no processo de aprendizagem.

Dando continuidade, temos mais uma obra que foi acrescida e que não estava presente na bibliografia das ementas originais. Trata-se da obra *Le point sur la lecture* de Claudette Cornaire (1999). Essa obra da bibliografia apresenta, de maneira resumida, o lugar ocupado pela leitura nas diferentes correntes metodológicas. Além disso, propõe investigar dimensões distintas relativas ao leitor durante o ato de ler, tais como: a organização da memória e o tratamento da informação.

Ademais, nesse livro, são propostas reflexões sobre diferentes metodologias com o intuito de auxiliar o professor em como se trabalhar com uma língua estrangeira. Partimos do princípio de que o conhecimento dessa obra é primordial para um professor em formação, uma vez que reflete sobre a posição ocupada pela leitura em diferentes correntes metodológicas. Acreditamos que esse seja o caminho para que a leitura ocupe uma posição de destaque durante o ensino. Quanto mais existirem reflexões sobre o tema no contexto de ensino e aprendizagem, mais a

compreensão leitora estará em evidência e dificilmente sofrerá um processo de naturalização.

Partimos da premissa de que essa obra foi acrescida na bibliografia, pois coloca em evidência a relevância do processo leitor no processo de ensino aprendizagem. Defendemos o ponto de vista de que é imprescindível refletir sobre a leitura nesse contexto de prática de ensino, uma vez que esse processo leitor ganha mais importância ainda no ensino remoto, pois a maioria das atividades são realizadas através da escrita, o que implica a compreensão leitora.

Depois, como leitura proposta na bibliografia, temos *Temps, espace et savoirs en didactique du FLE* de Pierre Cuq e Isabelle Gruca (2014). Os teóricos ilustram, ao longo desta obra, que a abordagem comunicativa é vista como uma metodologia que fomenta o ensino e aprendizagem, uma vez que os exercícios são estimulantes, criativos e diversos. Além disso, esse tipo de aprendizagem leva em conta as necessidades dos alunos. Nesse contexto, partimos do pressuposto de que é relevante o conhecimento dessa obra, uma vez que ela fomenta uma reflexão a respeito de considerar as particularidades do alunado. Acreditamos que, através desse tipo de trabalho, o professor estará mais preparado para adaptar as suas aulas de acordo com as diversas realidades existentes.

Essa obra também não aparece nas ementas originais. Acreditamos que foi inserida nessa realidade de ensino remoto, uma vez que essa leitura propõe uma reflexão sobre adaptar as aulas às realidades dos alunos. Foi exatamente o que os docentes das práticas tiveram que fazer, ao se depararem com a situação emergencial da necessidade de adaptação do ensino presencial para o remoto em virtude do contexto da pandemia.

A seguir, destacamos uma série de materiais que já apareceram nas ementas originais ou nas entrevistas e que, por isso, foram anteriormente analisados. No entanto, fazemos um complemento de reflexão a seu respeito, tendo em mente seu contexto nessa proposta de ensino remoto.

Sendo assim, temos na bibliografia o livro *Vingt ans dans l'évolution de La didactique des langues* de Daniel Coste (1994) que já apareceu na ementa de Práticas Metodológicas em Língua Francesa (Ver seção 5.1.1). Acreditamos que essa obra prevaleceu no ensino remoto, pois tem como público-alvo os professores de FLE. Além disso, seu conhecimento por parte dos docentes é extremamente relevante, uma vez que essa leitura apresenta a evolução didática no que concerne

ao ensino metodológico de FLE no período de 1968 a 1988. Ademais, são apresentadas nessa obra as particularidades de cada metodologia de FLE, cujo conhecimento é imprescindível para um professor que leciona francês como língua estrangeira.

Outra sugestão de leitura presente na bibliografia que foi mantida no ensino remoto foi o livro *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* de Jean-Pierre Cuq e Isabelle Gruca (2008) que apresentamos na segunda etapa da entrevista (Ver seção 5.3). Fundamentando-nos na professora entrevistada, podemos considerar esse livro como uma “Bíblia”, ou seja, todo professor precisa ler essa obra, o que justifica sua presença preservada nessa proposta de ensino e aprendizagem.

Como próxima obra presente na bibliografia, temos *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère* de Daniel Gaonac'h (1991), que está presente também na ementa de Prática de Ensino do Texto Literário em Língua Francesa (Ver seção 5.1.2). Partimos da premissa de que essa obra foi mantida no ensino remoto, pois discute sobre a questão da aquisição da língua estrangeira (L2) e da língua materna (L1) no ambiente escolar e os processos cognitivos que envolvem esse aprendizado. Dessa forma, esses conhecimentos são fundamentais para um professor de línguas, uma vez que está sempre lidando com o ensino de aquisição de línguas.

Em sequência, temos como leitura proposta na bibliografia *Leitura, ensino e pesquisa* de Angela Kleiman (1996). Esse livro esteve presente também na ementa de Prática de Ensino do Texto Literário em Língua Francesa (Ver seção 5.1.2). Acreditamos que essa leitura tenha sido preservada, pois se trata de uma obra de referência para a área. Além disso, nesse contexto do ensino remoto, a leitura ganha ainda mais relevância, uma vez que pode representar um ganho para a formação dos alunos.

Entretanto, apesar de essa leitura constar na bibliografia, não foi selecionada para a realização do *compte rendu*. Não corroboramos com esse posicionamento, pois a leitura nesse contexto de ensino remoto encontra-se ainda mais em destaque. Em virtude disso, partimos do princípio de que, quanto mais reflexões tivermos sobre a leitura, conseqüentemente, melhor será o aproveitamento dos alunos e o aprimoramento do processo leitor.

Dando continuidade, temos na bibliografia a revista *Le Français dans le Monde* número spécial. *Méthodes et méthodologies* (1995). Essa revista também já apareceu na Ementa de Práticas Metodológicas em Língua Francesa (Ver seção 5.1.1). Partimos da premissa de que essa leitura foi preservada também na realidade do ensino remoto, pois se trata de uma revista de referência para a área destinada a professores e formadores de professores de FLE.

Ademais, essa leitura abarca o panorama histórico das diferentes metodologias de FLE, que é um conhecimento teórico imprescindível para os professores de francês, em especial numa disciplina de metodologia de ensino. Defendemos o ponto de vista de, quanto mais amplo o conhecimento teórico que os licenciandos adquirirem neste processo de formação, esses discentes estarão mais preparados para atuar nas diversas realidades existentes e atender as diversas demandas dos alunos.

Em sequência na bibliografia, temos 3 livros de Maingueneau. O primeiro é *Pragmática do discurso literário* (1996), o segundo é denominado *Termos-chave da análise do discurso* (1998) e o terceiro é intitulado *O contexto da obra literária* (2001). Estas 3 obras já apareceram na Prática de Ensino do Texto Literário em Língua Francesa (Ver seção 5.1.2).

Notamos que essas 3 leituras trazem considerações sob a ótica da análise do discurso de linha francesa de base enunciativa. Essa escolha está em consonância com os objetivos das disciplinas, que preconizam como fundamentação teórica essa linha da análise do discurso.

Observamos que as obras *Pragmática do discurso literário* e *O contexto da obra literária* priorizam o tema literatura, o que implica, nesse caso, em refletir sobre a leitura pautada pela análise do discurso de linha francesa enunciativa. Nesse contexto, baseando-nos na análise do discurso francesa, acreditamos que os professores trabalharam a leitura levando em conta as condições de produção do discurso, ou seja, o contexto sócio-histórico. Dessa forma, o texto seria considerado como unidade que não é fechada em si mesma, uma vez que estabelece relações com o contexto, com outros textos e outros discursos, permitindo várias possibilidades de leitura. Ademais, no ato de ler, pode ter sido considerado não somente o que está explícito na materialidade linguística, mas o que não está dito, aquilo que está implícito e que está também significando. Nessa perspectiva, a leitura ocorre durante o processo de interação entre o leitor e o texto, sendo que,

nesse contexto, o leitor faz associações, comparações, analisando e se posicionando.

Como próxima sugestão de leitura na bibliografia, temos *Situation d'Écrit, Compréhension, Production en Langue Étrangère* de Sophie Moirand (1979). Essa obra consta também na ementa de Produção de Material Didático de Compreensão Leitora em Francês Língua Estrangeira (Ver seção 5.1.5). Partimos do princípio de que essa leitura foi preservada, pois tem como público-alvo os professores de língua estrangeira.

Ademais, temos, nessa obra, uma reflexão a respeito da compreensão leitora com uma abordagem textual que prioriza uma leitura não linear. Dessa forma, é extremamente relevante que os alunos reflitam sobre a complexidade de um processo leitor não linear, uma vez que ele está bastante em evidência no ensino remoto, que apresenta muita demanda de realização de uma leitura hipertextual. No entanto, apesar de essa leitura hipertextual estar muito presente no meio tecnológico em virtude dos diversos *links*, ela também ocorre no meio impresso ao lermos uma nota de rodapé, sumário e os relacionarmos com o texto.

Outra obra que consta na bibliografia é o livro *Considerações preliminares. In: O contrato da comunicação na literatura infantil e juvenil* de Yeda de Oliveira (2003). Esta leitura apareceu também na ementa de Prática de Ensino do Texto Literário em Língua Francesa (Ver seção 5.1.2). cremos que essa leitura foi preservada na bibliografia, pois trata da literatura infantil e o professor deve ter uma formação para que esteja apto para trabalhar em diversas realidades.

Como próxima sugestão de leitura na bibliografia, temos *Les Écrits dans l'Apprentissage* de Marie-Paule Péry-Woodley (1993). Essa leitura foi mencionada na ementa de Produção de Material Didático de Compreensão Leitora em Francês Língua Estrangeira (Ver seção 5.1.5). Preconizamos que essa obra foi preservada, pois aponta que a leitura não consiste somente em um simples processo decodificador. Nesse texto, são enfatizadas as estratégias de leitura, o que está de acordo com o ponto de vista que defendemos, uma vez que a autora salienta que a compreensão leitora tem que ser aprendida e não pode ser naturalizada.

Depois, temos, nas referências bibliográficas, as obras *L'Enseignement des Langues étrangères* de Louis Porcher (2004), *Se former en Didactiques de Langues* Puren, Bertocchini e Costanzo (1998) e *La grammaire en FLE* de Gérard Vigner

(2004). As três leituras estiveram presentes na ementa de Práticas Metodológicas em Língua Francesa (Ver seção 5.1.1).

Sendo assim, acreditamos que a obra de Porcher (2004) foi preservada nesse contexto de prática de ensino, pois aborda e reflete sobre a melhor maneira de ensinar uma língua estrangeira. Ademais, discute o tema “o que consiste em ser um bom professor” e trata do papel do aluno e do docente no processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à obra de Puren, Bertocchini e Costanzo (1998), trata-se de um clássico de referência para a área. Partimos do princípio de que essa leitura é relevante para a formação de todos os docentes que possuem como objetivo trabalhar com a língua estrangeira, uma vez que apresenta um amplo panorama histórico das metodologias de FLE.

Em relação ao último item da bibliografia, *La Grammaire en FLE*, de Gérard Vigner (2004), acreditamos que foi mantida no curso, pois tece considerações sobre se a gramática deve ser encarada como essencial para o ensino de FLE ou não. No entanto, questionamos sua permanência, pois esse tema não está em consonância com os objetivos das disciplinas, uma vez que estes não priorizam gramática.

Desse modo, concluímos que, com a mudança do ensino presencial para o remoto, a bibliografia foi atualizada. Tivemos algumas obras, conforme destacamos, que foram preservadas da bibliografia original, pois apresentam relevância e tratam de temas imprescindíveis para o processo de formação do docente.

Ademais, notamos que a bibliografia acrescentou novas obras que apresentaram como tema o processo leitor. Acreditamos que esse fato aconteceu, pois, já que uma das disciplinas envolve leitura – a de ensino do texto literário – seria conveniente atualizar a bibliografia no que se referisse à leitura.

Partimos do princípio de que seja um bom momento para que a leitura seja valorizada e não seja considerada como um pressuposto. Mas, tendo somente como base os materiais, sem podermos assistir as aulas presenciais por causa da pandemia, não foi possível identificarmos de que modo a leitura seria trabalhada nesse contexto.

Nas duas semanas em que observamos a plataforma, os textos teóricos foram apenas citados e nenhum roteiro foi apresentado para os alunos sobre como se elaborar um *compte rendu*. Em virtude disso, partimos da premissa de que, nesse contexto de prática, o *compte rendu* foi considerado como capacidade prévia dos

alunos. Em outras palavras, os discentes já possuem uma boa competência leitora nesse nível de graduação, além de bons conhecimentos sobre produção escrita e, por causa disso, nem a leitura e tampouco a escrita precisam ser trabalhadas neste âmbito de ensino e aprendizagem. No entanto, saber fazer não significa, necessariamente, saber ensinar. Por isso, reiteramos a propriedade em sempre abrir espaço para as discussões sobre o processo leitor e de escrita.

No que se refere ao letramento digital, sentimos a ausência de uma bibliografia que tratasse do tema. Ainda mais nesse contexto de ensino remoto, em que a tecnologia estava mais em evidência. Sendo assim, partimos do princípio de que seria imprescindível explorar essas ferramentas no ensino, de modo que contribuam para o processo de aprendizagem. Afinal, ter a tecnologia, não é sinônimo de um ensino de qualidade.

Isso posto, esse aproveitamento das potencialidades tecnológicas em prol da aprendizagem vai depender do docente da disciplina e de sua formação. Cabe, nesse contexto, ao professor propor atividades de reflexão em conjunto com seus alunos sobre como usufruir da tecnologia, de modo a fomentar o ensino. Ademais, notamos que a plataforma do curso foi subutilizada, uma vez que as ferramentas interativas, como o fórum, por exemplo, não foram usadas para as discussões teóricas.

CONCLUSÃO

Com o decorrer dos anos, as TICs vêm exercendo influência no processo de ensino e aprendizagem. Em virtude desses avanços tecnológicos, o professor se vê diante de um desafio: articular as ferramentas com a sua prática metodológica. Dessa forma, precisa acompanhar essas mudanças e inseri-las em seu cotidiano escolar da melhor forma possível, porém sempre com criticidade.

O advento das tecnologias acarretou o aumento informacional, em um espaço de tempo cada vez menor. Devido a esse crescimento, a nossa sociedade foi denominada como a “sociedade da informação” (CASTELLS, 2003). Esse maior quantitativo de informações, em uma velocidade mais rápida e dinâmica, está modificando a sociedade e a educação precisa acompanhar esse processo.

Perante esse conhecimento dinâmico, principalmente no contexto atual, na sociedade considerada multiletrada em que vivemos, temos cada vez mais uma necessidade de leitura, uma vez que convivemos com inúmeras possibilidades comunicativas presentes em nosso cotidiano. Nesse âmbito, cabe enfatizar que o uso da tecnologia somente será relevante para o ensino se os recursos tecnológicos forem usados pelo professor de modo adequado aos objetivos estabelecidos, assim como também levarem em conta o alunado e o contexto da escola.

A tecnologia ganhou ainda mais relevância no início de 2020 em que o mundo foi paralisado por uma pandemia (COVID-19) ocasionada pelo contágio do vírus SARS-COV-2. Como consequência desta crise sanitária, tivemos a imposição de um isolamento social que foi a arma mais poderosa para conter a propagação deste vírus. Por conseguinte, as instituições educacionais foram obrigadas a fecharem as suas portas e a grande maioria deu sequência às suas atividades através do ensino remoto.

Apesar de o ensino remoto ter sido regulamentado pelo MEC, ninguém estava preparado para implementá-lo. Sistemas educacionais, escolas, professores, famílias e discentes foram obrigados a se adaptarem de uma maneira rápida às aulas remotas. Neste contexto a tecnologia se tornou primordial para a situação, mas, conseqüentemente, as desigualdades sociais em nosso país se mostraram ainda mais evidentes. Em outras palavras, tivemos um grande número de evasão escolar, pois temos grande parte da população que não possui estes aparatos

tecnológicos, assim como tampouco uma boa conexão internet e um espaço adequado para poderem acompanhar as aulas. Ademais, muitas instituições públicas não estão equipadas para esta nova realidade.

Dessa forma, ficou claro que o professor, além de conhecer os aparatos tecnológicos e manuseá-los, necessita também acompanhar as constantes mudanças propiciadas por eles. Assim, o docente precisa ter uma boa formação, de modo que tenha as tecnologias incorporadas com criticidade à sua prática docente. Desse modo, ele estará apto para direcionar o seu aluno a utilizar estratégias durante o ato de ler, de maneira que esses discentes saibam como explorar os ambientes virtuais e sejam capazes de realizar a leitura de diferentes gêneros. Contudo, neste contexto emergencial de pandemia, os docentes não tiveram tempo de se aperfeiçoarem e tiveram que, de um dia para o outro, adaptar as suas práticas pedagógicas para o ensino remoto.

Ademais, o docente tem a incumbência de ser incentivador, motivador e mediador desse processo de ensino e aprendizagem, de modo que desperte em seu alunado uma leitura crítica da diversidade de gêneros que circulam tanto na vida escolar como social. Perante a aprendizagem com enfoque tecnológico, baseando-nos em Lévy (1999), podemos considerar que o professor, no contexto digital, apresenta duas funções distintas: arquiteto cognitivo e estrategista da aprendizagem. O primeiro corresponde a um profissional apto a usar procedimentos metodológicos destinados a uma aprendizagem contínua, autônoma e integrada à utilização crítica dos recursos tecnológicos. Com relação à segunda característica, diz respeito a um docente que seria mediador e fomentaria o conhecimento.

Dessa forma, devemos enfatizar que o uso dos computadores jamais irá substituir o trabalho dos professores. Porém, essa utilização dos recursos tecnológicos pode colaborar para auxiliar a transformar o processo de ensino e aprendizagem, estimulando o raciocínio e a criatividade dos alunos. Mesmo que as tecnologias estejam há muito tempo presentes nas escolas, elas não têm sido usadas adequadamente. Sendo assim, enfatizamos que os docentes não devem ficar presos às técnicas de ensino que objetivem apenas o uso da tecnologia em sala de aula sem uma reflexão metodológica que considere refletir sobre qual seria a melhor maneira de inserção desses recursos na prática pedagógica.

Portanto, as TICs necessitam ser incorporadas ao ambiente escolar, de modo que sirvam para auxiliar a aprendizagem do aluno e o trabalho do professor. A

tecnologia não pode ser vista somente como uma facilitadora da aprendizagem, mas, como aponta Silva (2010, p. 4), “é necessário saber o que usar, como utilizar e saber para que está usando”. Além disso, a maioria das informações que são transmitidas via tecnologia ocorre através da escrita, o que implica o processo leitor. Sendo assim, cabe refletir como a leitura vem sendo trabalhada nesse contexto de formação de professores.

Acreditamos que, para que o docente forme alunos leitores autônomos, é imprescindível que ele próprio seja um leitor proficiente. No entanto, devemos enfatizar que a leitura não é uma prática exclusivamente escolar. O ato de ler ocorre em contextos variados: mesmo a escola sendo considerada a principal instituição responsável pelo ensino de leitura, a compreensão leitora também acontece fora dela. No que concerne às TICs, esses suportes possibilitam o acesso à leitura em contextos distintos, porém essa leitura não linear também ocorre no meio impresso. Tal fato acontece quando o leitor correlaciona o texto com as notas de rodapé ou o sumário, por exemplo.

Acrescenta-se o fato de que, para que se tenha uma boa formação docente, é necessário que, ao longo do estágio de licenciatura, a prática de observação não seja considerada uma atividade passiva. Em outras palavras, o ato de observar envolve um olhar crítico. Nesse contexto, conforme o licenciando tece as suas observações, ele associa o que aprendeu na teoria à prática da sala de aula.

A teoria é extremamente relevante para a formação docente, mas prática e teoria precisam estar correlacionadas entre si durante o aprendizado, uma vez que ambas se complementam. Dessa forma, preconizamos que ensinar não consiste apenas em passar conteúdos, mas, sim, levar o aluno a pensar e exercer a sua criticidade.

Ademais, as inovações tecnológicas apresentaram um desafio para a escola, uma vez que, para se ter um ensino significativo, não basta apenas a presença da tecnologia em sala de aula, mas sim é necessário que o docente saiba explorar esses recursos com criticidade. Sendo assim, defendemos o ponto de vista de que o professor apresentará maiores probabilidades em usufruir produtivamente da tecnologia no ensino se tiver tido, durante a sua formação, uma prática pedagógica em que a tecnologia era contemplada como ferramenta potencializadora da aprendizagem. Em outras palavras, acreditamos que o docente que teve uma formação em que as TIC eram implementadas de modo que contribuíssem para o

desenvolvimento do senso crítico irá mais facilmente incorporar as tecnologias no ensino de maneira significativa.

Sendo assim, em toda a prática docente, também no caso do uso das tecnologias, o professor precisa ter clareza sobre os objetivos que pretende alcançar, pois, caso contrário, apenas usará os recursos tecnológicos para reproduzir práticas já existentes no meio impresso. Nesse contexto, os aparatos tecnológicos consistem em um instrumento de colaboração e potencialização do processo de ensino e aprendizagem.

Notamos ao longo das nossas observações que as três práticas foram oferecidas em conjunto em virtude da pandemia e do sistema acadêmico emergencial. Compreendemos que as disciplinas tiveram que ser adaptadas rapidamente para o ensino remoto sem que os professores tivessem um tempo de preparação prévia. Porém questionamos as implicações que este curso proposto em conjunto irá acarretar na formação dos alunos, uma vez que as práticas possuem ementas diferentes e objetivos distintos.

Dessa forma, defendemos o ponto de vista de que o fato das práticas serem proporcionadas conjuntamente tem como fator positivo a possibilidade de oferecer aos alunos que não fariam, por exemplo leitura, terem acesso aos materiais sobre este tema. Os discentes que não cursariam fins específicos terem conhecimento sobre o assunto. Mas por outro lado, acreditamos que este posicionamento contribui para não se trabalhar a especificidade e a profundidade das disciplinas.

Ademais, acreditamos que estas práticas sendo disponibilizadas de maneira aglutinada prioriza a subutilização da plataforma. Este fato acontece, pois deste modo, os professores não irão propor cronogramas separadamente e tampouco oferecerão fóruns específicos de discussão para cada disciplina e para cada texto, o que fomentaria a interação e o uso da plataforma. Porém para que os fóruns sejam usados adequadamente e os alunos interajam entre si e não usufruam deste recurso como um simples questionário em que respondem o que docente perguntou sem interação comunicacional, seria necessário que o professor responsável apresentasse aos seus alunos algumas orientações a respeito de como utilizar esta ferramenta.

Tendo em vista que as diversidades de ferramentas tecnológicas estão em evidência constante no cotidiano e grande parte dos conhecimentos é veiculada via

língua escrita, isso implica leitura. Por causa disso, cabe refletir, nesse contexto, sobre a complexidade do processo leitor.

Conforme ressaltamos ao longo deste estudo, no processo de ensino-aprendizagem, a leitura precisa ser aprendida, trabalhada, e não naturalizada. Dessa maneira, o fato de um indivíduo ser alfabetizado não implica dizer que ele é leitor (ao menos não um leitor pleno, proficiente). Adotamos um conceito de leitura com base em uma perspectiva sociointeracional, ou seja, acreditamos que nem todo significado está presente apenas na materialidade linguística textual. O leitor constrói o sentido do texto à medida que interage com ele. Sendo assim, consideramos a compreensão leitora como uma atividade social que leva em conta os conhecimentos prévios do leitor, suas experiências e capacidade cognitiva, ao lado do que o texto lhe oferece.

Tivemos duas questões que guiaram o nosso trabalho: i) Que concepções e práticas de leitura norteiam a formação dos futuros professores de francês na disciplina prática de ensino?; e ii) Sendo a universidade, no contexto da formação de professores em Letras, considerada como instituição formadora de futuros multiplicadores de leitores, a prática leitora ensinada neste contexto contribui para o letramento no ambiente digital?

Para respondermos as perguntas propostas neste estudo, traçamos os objetivos a seguir.

- Definir qual papel a leitura ocupa na formação leitora dos futuros professores do contexto em estudo.
- Listar as bases teóricas subjacentes privilegiadas no trabalho com leitura.
- Descrever os aspectos teóricos e práticos que a disciplina prática de ensino utiliza a fim de contribuir para o letramento no ambiente digital desses futuros formadores de leitores.
- Identificar se nas atividades de leitura propostas as bagagens leitoras dos alunos são consideradas.
- Descrever se os aspectos digitais são levados em conta nas práticas leitoras.
- Identificar se o letramento digital é visto metodologicamente como uma competência a ser trabalhada ou sofre naturalização.

Para alcançarmos os objetivos propostos, planejamos, primeiramente, um estudo documental em que analisaríamos apenas as disciplinas obrigatórias no curso de licenciatura em francês e as de Produção de Material Didático de Compreensão Leitora em Francês Língua Estrangeira e Estágio Supervisionado em Língua Francesa II – Novas Tecnologias. Isso porque essas duas últimas, embora eletivas, estão associadas à temática deste estudo. Contudo, tivemos que alterar a proposta inicial, em virtude da impossibilidade de realizarmos a parte etnográfica em decorrência do estado de calamidade na saúde que vivenciamos devido ao coronavírus. Dessa forma, para darmos continuidade ao estudo, tivemos que trabalhar com o material disponível e, por causa disso, ampliamos a quantidade de ementas analisadas. Dessa forma, trabalhamos com todas as ementas de Práticas e de Estágio Supervisionado de Língua Francesa oferecidas pela IES selecionada.

Em sequência, realizamos a fase de entrevistas semiestruturadas com os docentes dessas disciplinas. A entrevista ocorreu por *WhatsApp* e foi organizada em duas etapas diferentes. Em um primeiro momento, entrevistamos uma docente da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Francesa III – Fins Específicos do primeiro semestre de 2020 de uma universidade pública localizada no estado do Rio de Janeiro. Dando continuidade, entrevistamos dois professores responsáveis pelas disciplinas de prática de ensino de francês no segundo semestre de 2020.

A nossa ideia inicial era elaborar, como fase três, uma pesquisa etnográfica em que observaríamos as aulas dos docentes de Práticas de Ensino de Francês. Porém, em decorrência da disseminação do coronavírus, como pontuado anteriormente, tivemos que modificar esta proposta, pois as aulas presenciais estavam suspensas na época da coleta. No entanto, pensamos em dar sequência a essa proposta etnográfica em um estudo futuro.

Levando em conta que temos como foco o professor como formador e multiplicador de leitores e seu trabalho, a fim de cumprimos os objetivos estabelecidos, fizemos outra entrevista com os docentes das disciplinas de prática de ensino e, além disso, inserimos uma nova etapa documental complementar. Investigamos, então, os materiais que foram disponibilizados na plataforma AVA durante os 15 primeiros dias de curso, uma vez que partimos da premissa de que corresponderia ao tempo de adaptação do ensino presencial para o remoto. Tendo isso em vista, consideramos que todas as informações sobre o funcionamento do curso seriam passadas durante essa quinzena.

Com relação às ementas, chegamos à conclusão que a leitura somente apresenta uma posição de destaque naquela específica à sua temática, ou seja, na ementa sobre produção de materiais de compreensão leitora. Nas demais disciplinas, concluímos que ela é vista como um pressuposto ou não é sequer mencionada. No que diz respeito às tecnologias, não são mencionadas nas ementas, com exceção daquela destinada à sua temática específica: a ementa de Estágio Supervisionado em Língua Francesa II – Novas Tecnologias. Dessa forma, pautando-nos nesses documentos, não foi possível identificarmos se os aspectos digitais são ou não considerados nesse contexto de prática de ensino da instituição em estudo. Sendo assim, concluímos que as tecnologias somente são exploradas no processo de ensino-aprendizagem se o professor de prática de ensino tiver uma boa formação e um bom conhecimento dessa área.

Em relação à segunda etapa da entrevista, observamos que o AVA foi considerado como um simples repositório de materiais, já que os alunos não tiveram uma preparação prévia sobre como interagir nesse ambiente digital. Além disso, as dúvidas foram sanadas por *e-mail*, o que implica uma subutilização dessa plataforma. Acrescenta-se o fato de que, durante o período que observamos a plataforma, nada mais foi feito além das postagens de materiais e da tarefa final das disciplinas. Ademais, não notamos a presença de fóruns de discussões.

Dessa forma, constatamos que a tecnologia não foi trabalhada nesse contexto como ferramenta potencializadora do ensino. Não estamos de acordo com esse subaproveitamento da tecnologia durante a aprendizagem, uma vez que acreditamos que o seu uso ressignifica o ensino. Acreditamos que a utilização da plataforma como repositório de materiais limita sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem. E, no caso da prática de ensino, dificulta que os alunos discutam e aprendam a potencializar e implementar opções tecnológicas em suas próprias aulas no futuro.

De acordo com as informações apresentadas pelos professores ao longo das entrevistas, os textos foram lidos com o objetivo de os alunos realizarem como trabalho final fichamentos ou resumos. Reconhecemos a importância desses dois tipos de atividades, mas não concordamos que estes sejam os únicos exercícios para se trabalhar o processo leitor. Não corroboramos com esse posicionamento e preconizamos que a leitura precisa ser constantemente trabalhada. Se levarmos em conta que estamos nos referindo a alunos que são futuros professores, essa

consciência a respeito do ato de ler ganha ainda mais relevância. Nessa perspectiva, não basta apenas saber ler, mas também saber ensinar a ler.

Ressaltamos, também, que esses tipos de atividade não potencializam leitura, no caso de alunos que tenham dificuldades prévias no processo leitor. Esse exercício equivale a pedir que alguém com alguma deficiência realize uma tarefa que depende, como pré-requisito, da habilidade que o indivíduo não possui. Além do mais, não acreditamos que tais atividades foram propostas para fomentar a leitura, mas apenas para medir se as tarefas foram feitas, ou seja, se os textos foram lidos e estudados. Leitura, no contexto dessas disciplinas no ensino remoto, seria mais do que nunca, a forma de ter acesso e construir o conhecimento. Caso houvesse falhas nela, esse acesso e construção estariam prejudicados *a priori*.

Ademais, tanto o resumo como fichamento são produtos de leitura. Esse tipo de tarefa engloba necessariamente identificar e hierarquizar ideias, selecionar o que for mais importante para o aluno ao ter contato com o texto, de acordo com seus objetivos. Todo este processo envolve estratégias leitoras que precisam ser aprendidas, pois, caso o discente não trabalhe essas estratégias conscientemente, o seu resumo ou fichamento poderá ficar defasado. Nesse contexto, acrescenta-se o fato de que é necessário um trabalho de aprimoramento no que diz respeito à capacidade de síntese, o que implica também o processo de escrita. Observamos, também, através das entrevistas, que os textos literários foram trabalhados baseados em uma perspectiva didática, pois o foco de reflexão incidiu sobre como ensinar textos literários em sala de aula; não sobre como formar leitores de literatura, por exemplo. Por causa disso, partimos do princípio de que o processo leitor não foi explorado nesse contexto.

Notamos que não houve, na bibliografia do curso, uma sugestão de leitura que preconizasse uma reflexão crítica sobre as TICs no processo de aprendizagem. Desse modo, cabe ao professor potencializar uma discussão a esse respeito, pois, caso contrário, os alunos ficarão com lacunas de conhecimento nesse aspecto.

Ademais, nenhuma interação entre professor e aluno ocorreu na plataforma durante os 15 primeiros dias de curso. Essa falta de interação contribuiu para que esse ambiente educacional fosse apenas utilizado como repositório de materiais. Acrescenta-se o fato de que as dúvidas foram sanadas por *e-mail* e os únicos dois encontros síncronos foram realizados em outra plataforma.

Concluimos que muitos dos objetivos e bibliografias planejados para o ensino presencial foram exatamente os mesmos levados para o ensino remoto. Como se tratou de um ensino remoto emergencial que, em grande parte, ocorreu assincronamente, os docentes não tiveram tempo hábil para refletir e repensar as suas práticas pedagógicas. Dessa forma, acreditamos que esse fato pode contribuir para que os alunos tenham uma formação defasada, caso o professor não apresente conhecimento teórico suficiente e uma boa formação para adaptar as atividades ao longo do curso.

Sendo assim, defendemos o ponto de vista de que, se a leitura e tecnologia fossem efetivamente inseridas nas práticas como um todo, em um contexto remoto como o atual, muitas dificuldades poderiam ser sanadas. Isso porque tanto a leitura em si, quanto informações sobre TICs e ensino ajudariam os alunos a refletirem e sanarem suas próprias dificuldades durante o processo de ensino e aprendizagem.

Apesar de existir uma metodologia específica sobre a prática leitora, esta perpassa necessariamente todos os conteúdos e está presente em todo o processo de ensino-aprendizagem. Pode ser vista como pré-requisito para o estudo de maneira geral. Sua demanda, assim, levaria à opção de sempre trabalhá-la, ou, ao menos, verificar a proficiência prévia dos alunos a respeito. Assim, também, ocorre com a tecnologia que pode ser usufruída em qualquer disciplina e em diferentes situações de ensino.

Dessa forma, preconizamos que seria mais produtivo incluir ambos os temas em todas as práticas, como elementos constituintes do processo. Esse posicionamento, contudo, não invalidaria a existência de disciplinas específicas que aprofundassem esses assuntos, mas asseguraria que todos os alunos pudessem estudar e avaliar criticamente a tecnologia e a leitura no processo de ensino e aprendizagem.

Acreditamos que esse seja o caminho para que a leitura e a tecnologia ocupem uma posição de destaque e sejam temas de reflexão constante durante o ensino. Sendo assim, quanto mais existirem discussões sobre esses assuntos no contexto de ensino e aprendizagem, tanto mais a compreensão leitora e a tecnologia estarão em evidência nesse contexto e dificilmente sofrerão um processo de naturalização.

REFERÊNCIAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *Education interculturelle et éducation à la citoyenneté*. In: Éloy, M.-H. (ed) *Les jeunes et les relations interculturelles*. Paris: L'Harmattan, 2004, p. 141-152.

ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. Scipione, São Paulo, 2012.

ABREU, R. da C.; VOGEL, M. A formação docente e as narrativas (auto)biográficas: um diálogo com um licenciando em química participante do PIBID. In: BARBOSA, M. A. P.; SAMPAIO, M. de O. (Org.). *Diálogos sobre o ensino e a educação básica: currículo, formação de professores e práticas escolares e não-escolares*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 159-177.

ALARCÃO, I. A leitura como meio de desenvolvimento linguístico – Implicações para uma didática da língua estrangeira. *Intercompreensão*, n. 1, p. 53-82, 2001.

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALMEIDA, L. R. G. de. *Ensino colaborativo de eletrônica em ambiente síncrono e assíncrono usando software livre*. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

ALMEIDA, M. R. de. *Um olhar intercultural na formação de professores de língua estrangeiras*. 2011. 190f. Tese (Doutorado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

ALMEIDA, M. de F. As multifaces da leitura: a construção dos modos de ler. *Graphos*, João Pessoa, v. 10, n.1, 2008.

ALMEIDA, M. E. B. de. *Informática e formação de professores*. PROINFO, Brasília, 2000.

ALVES, L. *Educação remota: entre a ilusão e a realidade*. *Interfaces Científicas-Educação*, v. 8, n.3, pág.348-365, 2020.

ALVES, A. L. M. S. Leitura e Universidade: comportamento de leitura na formação do pedagogo da UFPA. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO/V CONGRESSO LUSOBRASILEIRO/I COLÓQUIO IBERO-AMERICANO, 23., 2007, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, FEFED, PPGEDU, 2007. v. 1. p. 1-15.

ALVES, R. *Por uma educação romântica*. São Paulo: Papyrus, 2002.

AMORIM, M. L. V. Ensinando leitura na sala de aula de inglês: teoria e prática. In: TADDEI, E. (org.). *Perspectivas: o ensino da língua estrangeira*. Rio de Janeiro: SME, 1997.

- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensino. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (org.). *Processos de ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.
- ANDERSON, P. *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Besançon: Presses Universitaires Franc-Comtoises, 1999.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2004.
- ANDRÉ, M.E.D.A; PASSOS, L.F. *Avaliação escolar: desafios e perspectivas*. In: CASTRO, A.D; CARVALHO, A.M.P. *Ensinar a ensinar*. São Paulo: Thomson, 2002.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo. Parábola Editorial, 2003. (Série Aula; 1)
- ARAGÃO, R. F.; SILVA, N. M. da. *A observação como prática pedagógica no ensino de geografia*. Fortaleza: Geosaberes, 2012.
- ARRUDA, E. Relações entre tecnologias digitais e educação: perspectivas para a compreensão da aprendizagem escolar contemporânea. In: FREITAS, M. T. de A. (org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 13-22.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1953].
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática, 2007.
- BARBOT, M.-J. (coord.). *Ressources pour l'apprentissage: excès et accès*. ELA, Paris, n. 112, 1998.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BARRETO, F. C. *Informática para educação: aplicações práticas em sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Érica, 2014.
- BARRETO, R. G. As novas tecnologias e implicações na formação do leitor-professor. In: MARINHO, M. (org.). *Ler e navegar*. Espaços e percursos de leitura. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2001. p. 119-214.
- BARTHÉLEMY, F. *Le marché du français*. In: BARTHÉLEMY, F. Professeur de FLE: historique, enjeux, perspectives. Paris: Hachette, 2007.
- BARTHES, R. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.

BÉACCO, J. C. Les méthodologies d'enseignement en DFL. In: _____. *Cours sur les méthodologies d'enseignement*. Disponível em: https://www.academia.edu/37284559/Cours_sur_les_m%C3%A9thodologies_denseignement_FLE_Unit%C3%A9_3

BELINTANE, C. *Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento*. São Paulo: Cortez, 2013.

BELLONI, M. L. (2001) *O que é mídia-educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 78).

BERTONCELLO, L. *A utilização das TIC e sua contribuição na educação superior: uma visão a partir do discurso docente da área de Letras*. [s.l]: [s.n.], 2010. Disponível em: <http://repositoral.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/1931>.

BESSE, H.; PORQUIER, R. *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Didier, 1991.

BLAAS, M. C. *Leitura digital: um contexto diferente, uma postura diferente*. 2013. 117f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013.

BONILLA, M. H. Formação de professores em tempos de web 2.0. In: FREITAS, Maria Teresa de A. (org.). *Escola, Tecnologias Digitais e Cinema*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

BONILLA, M. H. S. Escola aprendente: comunidade em fluxo. In: FREITAS, M. T. de A. (org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 23-40.

BORSSOI, B. L. O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação reflexão. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2008, Cascavel. *Anais...* Cascavel: Unioeste, 2008.

BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. Petrópolis, Vozes, 2003.

BRANDÃO, H. H. N.; MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. In: BRANDÃO, H. H. N.; MICHELETTI, G. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1998.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a

Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 30 de setembro 2020.

BRASIL. Parecer nº 9/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 jan. 2002a.

BRASIL. Parecer nº 28 de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 jan. 2002b.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 mar. 2002c.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 abr. 2002d.

BRASIL. *Parecer CNE/CES nº 492/2001*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 jul. 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Parecer nº 349, de 6 de abril de 1972. *Documenta*, n. 137, p. 155-173, abr. 1972.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. Decreto- Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 2 jan. 1946.

BRASIL. Decreto nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, 31 dez. 1939.

BRASIL. *Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932*: regula a formação técnica para o Distrito Federal, com a previa exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do "Jornal do Brasil", 1932.

BRASIL. Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920. Institue a Universidade do Rio de Janeiro. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 10 set. 1920.

BRASIL. Lei nº 38.398 de 15 de outubro de 1827. *Coleção de Leis do Império do Brasil*: 1827. Rio de Janeiro, 1827.

BRITO, D. S. de. A importância da leitura na formação social do indivíduo. *Revela*, n. 8, jun./2010. Disponível em: http://docplayer.com.br/18929-A-importancia-da-leitura-na-formacao-social-do-individuo.html#show_full_text.

BUBLITZ, G. K. *Processo de leitura e escrita e consciência linguística de crianças que ingressam aos 6 anos do Ensino Fundamental*. 2010. 148f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BUZATO, M. E. K. Sobre a necessidade de letramento eletrônico na formação de professores: o Caso Teresa. In: CABRAL, L.G. et al. (org.) *Linguística e ensino: novas tecnologias*. Blumenau: Nova Letra, 2001. p. 229-267.

BUZATO, M. E. K. Desafios empírico-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 46, n. 1, p. 45-62, 2007a.

BUZATO, M. E. K. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. 284F. 2007. Tese (Doutorado Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007b.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais, apropriação tecnológica e inovação. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3., 2009, Belo Horizonte, *Anais...* Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BUZATO, M. E. K. Novos letramentos e apropriações metodológicas: conciliando, heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In: RIBEIRO, A. E. et al. (org.) *Linguagem tecnologia e educação*. São Paulo: Petrópolis, 2010.

CABRAL, M. K. M.; SANTOS, G. F.; NAKASHIMA, R. H. R. Análise de recursos disponíveis em redes sociais: potencialidades para a construção de *web* currículos. *e-Curriculum*, São Paulo, v.14, n. 3, p. 970, 2016.

CAFIERO, D.; ROCHA, G. *Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental*. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (org.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica Editora : CEALE, 2008.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

CALDAS, A. C. *Viagem ao cérebro e a algumas das suas competências*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2008.

CALDERANO, M. da A. *Docência compartilhada entre universidade e escola: formação no estágio curricular*. São Paulo: FCC, 2014.

CÂNDIDO, A. *et al.* *O Francês Instrumental: a experiência da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Hemus, 1977.

CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Brasil. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: séculos XVI-XVIII*. Petrópolis: Vozes, 2008. v. 1. p. 179-191.

CARDOSO-MARTINS, C. Desenvolvimento das Habilidades de Leitura e Escrita. *In*: FUENTES, D. *et al.* *Neuropsicologia: teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CARRELL, P. L. Some causes of text boundedness and schema interference in ESL reading. *In*: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. (ed.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CARVALHO, A. N. P. *Os estágios nos cursos de licenciatura*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CASSANY, D. *Tras las líneas*. Sobre la lectura contemporânea. Barcelona: Anagrama, 2006.

CASTELA, G. da S. *A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE)*. 2009. 252f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

CASTELLS, M. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede, a era da informação: economia, sociedade e cultura*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 1.

CECR, C. d. I. '*Cadre européen commun de référence pour les langues*', Les Éditions Didier, Paris, 2001.

CEREJA, W. R. *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio*. Ed. PUC, SP, 2004. Disponível em : http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/William_Cereja.pdf. Acesso em 01 novembro 2020.

CHACON, M. C. M. Atribuição de notas a redações de alunos de primeiro ciclo do ensino fundamental. *In*: RAFAEL, H. S.; CARRARA, K. (org.). *Avaliação sob exame*. Campinas: Autores Associados, 2002. p.121-136.

CHAGAS, V. *Formação do magistério: novo sistema*. São Paulo: Atlas, 1976.

CHANIER, T.; POTHIER, M. (coord.). *Hypermédia et Apprentissage des Langues*. ELA, Paris, n. 110, 1998.

CHARAUDEAU, P. '*L'analyse de discours de situation d'interlocution à propos de débats médiatiques*' dans la revue de Psychologie française, tome 38-2. Paris: Dunod, 1993.

CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: CHARTIER, R. (org.) *Práticas de leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 77-105.

CHARTIER, R. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. Tr Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

CHARTIER, R. Texto, impressão, leituras. In: HUNT, L. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 211-238.

CHATT, C. B. A Importância das Técnicas da Leitura, Fichamento, Resumo e Resenha na Produção de Textos Técnico-Científicos. *Universo Jurídico*, Juiz de Fora, ano XI, 08 de set. 2010. Disponível em: http://uj.novaprolink.com.br/doutrina/7154/a_importancia_das_tecnicas_da_leitura_fichamento_resumo_e... . Acesso em: 11 de outubro 2020.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1998.

CHIODINI, C. R. *Planejamento e prática em supervisão escolar*. Apostila do Programa de Pós Graduação EAD. Indaial: Uniasselvi, 2013.

CLIFTON, C.; STAUB, A.; RAYNER, K. Eye movements in reading words and sentences. In: VAN GOMPEL, R. (ed.). *Eye movements: a window on mind and brain*. Elsevier, p. 341-372, 2007.

COELHO, A. F. *Estratégias de leitura em Língua Espanhola: a construção de sentido a partir da Teoria da Argumentação na Língua*. 2015. 88f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2015.

COELHO, J. P. *Ao contrário de Penélope*. Venda Nova: Bertrand, 1996.

COELHO, L. A. *Contextos de uma política pública: (des)caminhos dos governos para inserção de tecnologias digitais nas escolas públicas*. 2014. 211f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

COLELLO, S. Concepções de leitura e implicações pedagógicas. *International Studies on Law and Education*, n. 5, 2010.

COLOMER, T. *Andar entre livros – A leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORACINI, M. J. R. F. *Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade*. In: CORACINI, M. J. R. F (org.). *Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapeco: Argos Editora Universitária, 2003. p 139-158.

CORACINI, M. J. R. F. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2002.

CORNAIRE, C. *Le Point sur la Lecture*. Collection Didactique des Langues Étrangères. Paris: CLE International, 1999.

CORSO, H. V. et al. Metacognição e funções executivas: relações entre os conceitos e implicações para a aprendizagem. *Psicologia: teoria e pesquisa*, n. 29, p. 21-29, 2013.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2014.

COSCARELLI, C. *Letramento Digital*. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 18, n.103, p.68-73, jan./fev. 2012.

COSCARELLI, C. V. A leitura de hipertextos: charges. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (org.). *Linguagem & Educação: fios que se entrecruzam na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 65-88.

COSCARELLI, C. V. *Inferência: afinal o que é isso?* Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003.

COSCARELLI, C. V. Reflexões sobre as inferências. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 6., Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2002.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

COSTA, E. A. de P.; SALGUEIRO, S. E. Olhares sobre a formação inicial e continuada de professores. *Debates em Educação*, Maceió, v. 7, n. 13, p. 27-49, jan./jun. 2015.

COSTE, D. (coord.). *Enseignement et Formation à Distance*. ELA, Paris, n. 113, 1999.

COSTE, D. (org.). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues*. (1968-1988). Paris: Didier, 1994.

COUTINHO, C.; LISBOA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XX. *Revista de Educação*, v. XVIII, n. 1, p. 5-22, 2011.

CRUZ, B. S. Veja como tornar sua pesquisa na internet mais eficaz. *UOL*. 17 jun. 2013. Disponível em : <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/06/17/veja-como-tornar-sua-pesquisa-na-Internetmais-eficaz.htm> Acesso em 25 de outubro 2020.

CRUZ, D. T. Ensino/aprendizagem de inglês instrumental na universidade. *Rew Routes*, n. 15, out. 2001. Disponível em: https://www.disal.com.br/newr/nr15/pgnr15_10.htm. Acesso em 23 de julho de 2020.

CRUZ, M. de F. B. A errância do leitor pelos caminhos da leitura. *Revista BR101*, v.1, 2009.

CRUZ, V. *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel, 2007.

CUETOS, F.; RODRIGUES, B.; RUANO, E. *Manual das provas de avaliação dos processos de leitura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

CUNHA, A. O. C. V. da; EFKEN, K. H. A leitura interacional e a formação do leitor competente. *Intersecções*, Jundiaí, v. 3, p. 51-65, 2016.

CUNHA, N. B.; SANTOS, A. A. A. Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 19, n. 2, p. 237-245, 2006.

CURY, A. J. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

CUSTÓDIO, C. M. de S. A formação inicial do professor e a função da escola-campo de estágio: desafios e possibilidades. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, n. 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais Eletrônicos...* Caxias do Sul: ANPED, 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1042/450>. Acesso em: 20 dez. 2019.

CUQ, J.-P.; GRUCA, I. Temps, espace et savoirs en didactique du FLE. *Intercambio*, n. 7, v. 2, 2014, p. 1-11.

CUQ, J.-P.; GRUCA, I. Méthodologies et méthodes. In: CUQ, J.-P.; GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, 2008, p. 253-270.

CUQ, J.-P.; GRUCA, I. La littérature et les textes authentiques. In: CUQ, J.-P.; GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, 2008, p. 413-427

CUQ, J.-P.; GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2002.

D'AVILA, C. M. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente. In: NASCIMENTO, A.

D.; HETKOWSKI, T. M. (org.). *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 219-240.

DAL MOLIN, B. H. Tecnologia: a rede à flor da tela. *Línguas & Letras*, Cascavel, v. 6, n. 10, p. 284-301, 2005.

DALVI, M. A. O perfil de professor que ingressa e que se forma no curso de Letras – Português na Universidade Federal do Espírito Santo. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 14, n.1, p. 173-193, jun. 2011. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/.../pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

DARLING-HAMMOND, L. *O direito de aprender*. Criar boas escolas para todos. Barcelona: Ariel, 2001.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.

DESEMPENHO em leitura no Pisa ficou 80 pontos abaixo da média. *Portal MEC*, 2016. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42761>. Acesso em: 20 dez. 2019.

DEMO, P. Prefácio. In: CAMPOS, R. C. P. R. (org.). *Pesquisa, Educação e formação humana: nos trilhos da História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DEMO, P. *O porvir: desafios da linguagem do século XXI*. Curitiba, PR: Ibpex, 2007.

DEMO, P. *TIC's e educação*. Disponível em: <http://pedrodemo.sites.uol.com.br/textos/tics.html>. Acesso em: 22 out. 2020.

DIAS, F. G. R.; SILVEIRA, M. I. M. Processamento estratégico e compreensão de leitura em inglês: contribuições para o ensino de línguas para fins específicos. *The ESPecialist*, v. 35, n. 1, p. 87-113, 2014.

DIAS, M. D. A. A. *As novas tecnologias e a formação do professor de língua inglesa: o uso de blogs como ferramenta de ensino/aprendizagem*. 2014. 79f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

DUCROT, O. *Polifonía Y Argumentación. Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso*. Cali: Universidad del Valle, 1990.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DURAN, G. R. As concepções de leitura e a produção do sentido no texto. *ProLíngua*, v. 2, n. 2, jul./dez. 2009.

DUTRA, V. L. R. Abordagem funcional da gramática na Escola Básica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 7., 2011, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Abralín, 2011.

ECCO, I. Leitura: do conceito às orientações. *Leitura e Bibliodiversidade*, 31 out. 2010. Disponível em: <http://leituraebibliodiversidade.blogspot.com/2010/10/leitura-do-conceito-as-orientacoes.html>. Acesso em: 11 maio 2018.

ESTEVE, J. M. *A Terceira revolução educacional: a sociedade do conhecimento*. São Paulo: Moderna, 2004.

EUZÉBIO, M. D.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Usos sociais da escrita: um estudo sobre práticas e eventos de letramento na vivência de professoras alfabetizadoras. *Linguagem em (Dis)Curso*, Tubarão, SC, v. 13, n. 1, p. 13- 34, jan./abr. 2013.

FÁVERO, L. L. *Coesão e coerências textuais*. São Paulo: Ática, 1991. (Série Princípios).

FERRAZ, D. M. . Visual literacy: the interpretation of images in English classes. *Revista Eventos Pedagógicos* v.5, n.1 (10. ed.), n. esp., p. 16 -28, jan./maio 2014.

FERREIRA, C. A. *A avaliação no cotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora, 2007. 238p.

FERREIRA, C. A. O *feedback* na avaliação reguladora da aprendizagem: reflexões para a prática. In: CONGRESO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGIA, 11., 2011, Coruña. *Libro de Actas...* La Coruña: Universidade de Coruña, 2011, p. 341-349.

FERREIRA, F. W. *Planejamento sim e não*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

FILIPOUSKI, A. M. R. *Para que ler literatura na escola?* In: FILIPOUSKI, A. M. R. Teorias e fazeres na escola em mudança. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005.

FLEMMING, D. M. *Manual do estágio supervisionado em matemática*. Curso de graduação em matemática: modalidade a distância. 2 ed.rev.e atual.Palhoça: UnisulVirtual, 2009.

FONTANA, R. A.C. *A mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

FONTANA, R. A.C. O estágio curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental: apontamentos sobre o processo de inserção no campo de estágio. *Olh@ares*, Guarulhos, v.1, n.1, p. 141-162, maio 2013.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRACALANZA, D. C. *A prática de ensino nos cursos superiores de licenciatura no Brasil*. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1982.

FRANCO, C. de P. Por uma abordagem complexa de leitura. *In: TAVARES, K. et al. (org.). Ensino de leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital.* Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler.* São Paulo: Cortez, 2011a.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, M. *Observação, registro, reflexão: instrumento metodológico.* São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992. (Série Seminários).

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.

FREITAS, M. T. A. Janela sobre a utopia: computador e internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 32., 2010, Caxambu. *Anais...* Caxambu: [s.n.], 2010. CD-ROM.

FREITAS, O. *Equipamentos e materiais didáticos.* Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

GADOTTI, M. A boniteza de um sonho: aprender e ensinar com sentido. *Abceducatio*, n. 17, ano 4, p. 30-33, 2002.

GALLI, J. A. (org.). *Línguas que botam a boca no mundo: reflexões sobre teorias e práticas de línguas.* Recife: Editora Universitária, 2011.

GANDIN, D. *A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental.* Petrópolis: Vozes, 1995.

GAONAC'H, D. *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère.* Paris: Didier, 1991.

GARCEZ, L. H. do C. Esse Brasil que não lê. *In: AMORIN, G. (org.). Retratos da leitura no Brasil.* São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-Livro, 2008. p. 61-72.

GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. As experiências de escrita na formação de professores de Língua Portuguesa: uma prática no curso de Letras da UFJF. *In: GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. Letramentos e práticas de ensino.* Campinas: Pontes, 2016.

GASQUE, K. C. G. D.; TESCAROLO, R. Desafios para implementar o letramento informacional na educação básica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, abr. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 23 out. 2020.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. *Política docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, UNESCO: 2011.

GERALDI, J. W. *O texto na sua sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

GERMAIN, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Montréal : Hurtubise HMH, 1993.

GINGRAS, F.-P. Le compte rendu critique. *Cybermétho*, 25 mar. 2005. Disponível em: <http://aix1.uottawa.ca/~fgingras/cybermetho/modules/compterendu.html>. Acesso em: 15 nov. 2020.

GIRAFFA, L. M. M. *et al.* (org.). *(RE) invenção pedagógica? Reflexões acerca do uso de Tecnologias Digitais na educação*. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2012.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In: MENIN, A. M. da C. S. et al. Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

GOMES, É. M. F. *A importância do planejamento para o sucesso escolar*. 2011. 13f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Universidade Federal de Tocantins, Porto Nacional, 2011.

GOMES, L. F. *Tecnologia no cotidiano escolar: tensões na presença e na ausência*. *Série - Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, n. 30, 2013.

GOODMAN, K, S. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. *In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (org.). Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GRABE, W. *Reading in a second language: moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press, 2009.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. *In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SagePublications, 2005.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (org.). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000. p.56-87.

HAYDT, R. C. *Curso de didática geral*. São Paulo. Ática, 1995.

HIRSCHSPRUNG, N. *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris: Hachette, 2005.

IENNACO, J. de P. Tecnologias na educação: a importância das novas mídias na formação do professor e seus desdobramentos no universo escolar. *Web Artigos*, 02 dez. 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/tecnologias-na-educacao-a-importancia-das-novas-midias-na-formacao-do-professor-e-seus-desdobramentos-no-universo-escolar/29155/>. Acesso em: 05 fev. 2021.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-differencebetween-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 03 maio 2021.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Indicador de Analfabetismo Funcional – INAF. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2016. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf. Acesso em: 06 fev. 2021.

JANUÁRIO, G. O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. In: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA E INVESTIGAÇÕES DE/EM AULAS DE MATEMÁTICA, 2., 2008, Campinas. *Anais...* Campinas: GdS/FE-Unicamp, 2008.

JOLY, M. C. R. A.; PAULA, L. M. de. Avaliação do uso de estratégias de aprendizagem e a compreensão da leitura em universitários. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A. dos; SISTO, F. F. (org.). *Questões do cotidiano universitário* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

JOVER-FALEIROS, R. 2006. *A experiência da leitura literária em um curso de Francês Instrumental*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2006.

JOUVE, V. *A leitura*. Trad. brigitte Hervot. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2012.

KARNAL, A. R. *As estratégias de leitura com e sem o uso do Google Tradutor*. 2015. 220p. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KEAR, K.; CHETWYND, F.; WILLIAMS, J.; DONELAN, H. Web conferencing for synchronous online tutorials: Perspectives of tutors using a new medium. *Computers & Education*, v. 58, n. 3, p. 953–963, abr. 2012.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e o ensino presencial e a distância*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2010.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e o ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2003.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. São Paulo: Papirus, 2003.

KENSKI, V. M. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. P. de (org.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p 95-106.

KENSKI, V. M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: FAZENDA, I. C. A.; PICONEZ, S. C. B. (org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. São Paulo: Papirus, 1991. p. 39-51.

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, A. *Leitura, ensino e pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1998.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1993.

KLEIMAN, A.; MORAIS, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.

KODA, K. *Insights into second language reading: a cross linguistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

KOHN, K.; MORAES, C. H. O impacto das novas tecnologias na sociedade: conceitos e características da Sociedade da Informação e da Sociedade Digital Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*, 30., Santos, 2007. *Anais [...] Santos: Intercom, 2007*. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/rresumos/R1533-1.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Metodologia científica*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução: Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LE FRANÇAIS dans le Monde: Acquisition et Utilisation d'une Langue Etrangere. Paris, mars 1990.

LE FRANÇAIS Dans le Monde: Méthodes et Méthodologies, Paris, 1995.

LE FRANÇAIS Dans le Monde: Apprentissages des Langues et Technologies: Usages en Emergence. Paris, janv. 2002.

LEFFA, V. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996a.

LEFFA, V. Fatores da compreensão na leitura. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, v. 15, n. 15, p. 143-159, 1996b.

LEFFA, V. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, n. 5, v. 4, p. 13-24, 1998.

LEFFA, V. (org.) *Produção de matérias de ensino: teoria e prática*. Pelotas: EDUCAT, 2007

LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (org.) *O ensino de leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999.

LEITE, C.; FERNANDES, P. *A avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições Asa, 2002.

LEITE, L. C. M. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

LEMOS, A. Prólogo. In: BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson de Luca. *Inclusão Digital: polêmica contemporânea*. Salvador: EDUFBA, 2011. v. 2, p. 15-21.

LEMOS, A. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. *Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento da humanidade na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, L. H. M. X. Videogames, letramentos e construção de sentidos. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Pontes Editores, 2014. Campinas, SP.

LIMA, S. M. de; REALI, A. M. de M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (org.). *Formação de professores: Práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: Ed. UFSCar, 2012. p. 217-235.

LINS, G.; LUNA, M. J. M. A contribuição da Linguística Textual no processo de indexação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 12., Recife. *Anais[...]* Recife: UFPE, 2002.

LOIS, L. *Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LOPES, E. C. *Flexibilização curricular: um caminho para o atendimento de aluno com deficiência*. 2008. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2008.

LOPES, L. P M. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

LOUVEAU, E.; MANGENOT, F. *Internet et la classe de langue*. Paris: CLE International, 2006.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 2003a.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003b.

LÜDKE, M. *O professor e sua formação para a pesquisa*. *EccoS-Revista Científica*, São Paulo, v. 7, n. 2, p.333-349, jul./dez. 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, M. N. S. da. *Linguística e ensino: o discurso de entremeio na formação de professores de Língua Portuguesa*. 2010. 282f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2010.

MACEDO, M. do S. G. *Leitura e formação docente: contribuições para a prática de leitura para a formação do profissional de Letras*. 2015. 105f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010

MACHADO, M. A. R. *Compreensão de leitura: o papel do processo inferencial*. Anápolis: Editora da Universidade Estadual de Goiás, 2010. (Coleção Olhares).

MACHADO, M. A. R. *O papel do processo inferencial na compreensão de textos escritos*. 2005. 192f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

MANGIANTE, J-M.; PARPETTE, C. *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris, Hachette, 2004.

MAINGUENEAU, D. *O contexto da obra literária*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

MAINGUENEAU, D. *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1998.

MAINGUENEAU, D. *Pragmática do discurso literário*, São Paulo, Martins Fontes, 1996.

MAFUANI, F. *Estágio e sua importância para a formação do universitário*. Bauru: IESB, 2011.

MALDANER, D. M; SCHULZE, T. V; VESCOVI, J. P. A importância da observação no estágio supervisionado de língua portuguesa e literatura II. *In: COLÓQUIO DE PRÁTICAS DOCENTES*, 2., 2017, Cascavel. *Anais...* Cascavel: Unioeste, 2017.

MANGILI, P. A. *Hipertexto no Ensino Fundamental II: estratégias de leitura*. 2011. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Processos de Compreensão. *In: MARCUSCHI, L. A. Produção textual, Análise de gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. cap. 3, p. 229-279.

MARCUSCHI, L. A. *Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto*. São Paulo: PUC-SP, 2006.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. *Leitura: Teoria e Prática*, Porto Alegre, v. 4, p. 1-14, 1985.

MARIN, B.; LEGROS, D. *Psycholinguistique cognitive: lecture, compréhension et production de texte*. Bruxelles: De Broek, 2008.

MARINHO, S. P. P. Sala de aula descentrada: as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação contribuindo para uma inovação de ruptura na formação inicial de professores. In: GOMES, S. dos S.; QUARESMA, A. G. (org.). *Políticas e práticas na educação básica e superior: desafios da contemporaneidade*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

MARTINS, A. *Formação contínua dos professores: como auxiliar a ação educativa – Melhora a educação*. [S.l.: s.n.], 1995. Disponível em: <http://www.prof2000.pt/users/adam/MatematicA/Textos/FORMAUX.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MARTINS, E. B. Do francês militar ao francês com objetivos específicos: estudo de uma noção. *Litteris*, n. 9, p. 426-448, 2012.

MARTINS, M. M. M. de C. *Estágio de docência na Pós-graduação Stricto Sensu: uma perspectiva de formação pedagógica*. 2013. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

MARTINS, V. *A Lei Magna da Educação*. Versão para eBook. 2002. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/ldb.html>. Acesso em: 10 out. 2019.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MASETTO, M. T. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

MATOS, F. G. de. Como usar uma linguagem humanizadora: orientação para professores de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador, BA: EDUFBA, 2006.

MEDEIROS, J. B. *Redação Científica/ à pratica de fichamentos, resenhas e resumos*. 8 ed. São Paulo: Atlas 2006.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, jan/mar. 2000. Disponível em: <http://migre.me/pzl7T>. Acesso em: 10 out. 2019.

MELO, A. de; URBANETZ, S. T. *Fundamentos de Didática*. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

MENDES, R.; MUNFORD, D. Pesquisa e prática de ensino na formação de professores de ciências e biologia. *Ensaio*, Belo Horizonte, v. 7, n. 3, p.202-219, set./dez. 2005.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (org.). *Leitura e ensino*. Maringá: Eduem, 2010.

MESQUITA, N. A. da S.; SOARES, M. H. F. B. A formação pela pesquisa: o estágio como espaço de construção dos saberes. *In*: GONÇALVES, A. V.; MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *CBC de Língua Portuguesa: ensinos fundamental e médio*. Belo Horizonte: SEE, 2008.

MIZAN, S. Letramento visual na mídia. *In*: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Pontes Editores, 2014. Campinas, SP.

MIZUKAMI, M. da G. N. et. al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFScar, 2010.

MOKH, H. *L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères – l'exemple de la langue arabe*. 2014. Tese (Doutorado) – L'université européenne de Bretagne, 2014.

MOIRAND, S. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris: Hachette, 1990.

MOIRAND, S. *Situations d'Écrit: compréhension, production en langue étrangère*. Paris: CLE International, 1979.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOLIN, S. I. L. *Novas tecnologias na educação: transformações da prática pedagógica no discurso do professor*. 2010. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale de Itajaí, Itajaí, 2010.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAES, C. A. F. da L. "A educação parou": as orientações curriculares da SME/RJ reinterpretadas pelos professores de História no contexto da prática. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MORAIS, J. *Criar leitores: para professores e educadores*. Barueri: Manole, 2013.

MORAN, J. M. Por que as mudanças são tão lentas em educação? *In: MORAN, J. M. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP. Papirus, 14 ed. 2008.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (ed.). *Novas tecnologias e mediações pedagógicas*. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 12. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MORO, E. da S. *et alli*. A pesquisa escolar propiciando a integração dos atores – alunos, educadores e bibliotecários – irradiando o benefício coletivo e a cidadania em um ambiente de aprendizagem mediado por computador. *Revista Novas Tecnologias da Educação* Cinted-UFRGS, Porto Alegre, v. 2 n. 1, mar. 2004.

NERI, M. C. (org.). *Mapa da inclusão digital no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2012. Disponível em: http://www.cps.fgv.br/cps/bd/mid2012/MID_sumario.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

NICHOLLS, S. M. *Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês*. Maceió: EdUFAL, 2001.

NOGUEIRA, M. L. *Reflexões sobre elaboração de material didático para educação a distância: uma experiência* CEAD-UNIRIO. 2012. 145f. Dissertação (Mestrado em Design) – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

NOVAIS, A. E. *Leitura nas interfaces gráficas do computador: compreendendo a gramática da interface*. 2008. 228f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, D. R. de P.; WALTER, E. C. Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, out./dez. 2016.

NUNES, M. B. C. Visão sócio-interacional de leitura. *Oficina de Leitura Instrumental: Planejamento e Elaboração de Materiais*. Rio de Janeiro: IPEL, PUC-Rio, 2005. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, G. M. de. *Plurilinguismo no Brasil*. Brasília: Unesco; Ipol, 2008. Disponível em : <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161167por.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2020.

OLIVEIRA, G. M. J. *Poli-FOS: uma experiência de ensino-aprendizagem do francês com fins específicos na escola Politécnica da USP*. 2009. 258f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 11, n. 1, p. 41-49, 2007.

OLIVEIRA, K. L. de; SANTOS A. A. A. dos; PRIMI, R. Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico na universidade. *Interação em Psicologia*, v. 7, n. 1, p. 19-25, 2003.

OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, L. A. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, L. E. M. de. *A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. 1999. 195f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

OLIVEIRA, M. H. M. Comportamento de leitura do estudante universitário. In: WITTER, G. P. (org.). *Leitura: textos e pesquisas*. Campinas: Alínea, 1999. p. 125-139.

OLIVEIRA, M. R.; WILSON, V. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, M. E. et al. (org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

OLIVEIRA, R. S. *Ensino e Aprendizagem do Francês-Língua Estrangeira no Estado de Sergipe: realidade e perspectiva*. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, Y. de. Considerações preliminares. In: OLIVEIRA, Y. de. *O contrato da comunicação na literatura infantil e juvenil*, Rio de Janeiro, Lucerna, 2003. p. 11-55.

OSTRONOFF, H. Os perigos do filtro tecnológico. *Revista Educação*, n. 143, mar. 2009. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12636>. Acesso em: 29 out. 2020.

PACCA, J. L. A. O profissional da educação e o significado do planejamento escolar: problemas dos programas de atualização. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 14, n. 1, p. 39-44, 1992.

- PADILHA, M. A. A pesquisa de conteúdos na Web: co-partilhando idéias entre a ciência da informação e a educação. *Revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, n 14, p 115-134, 2009.
- PÁDUA, E. M. M. de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico prática*. Campinas: Papirus, 2000.
- PAIVA, V. L. M. de O. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In: TOMICH, L. M. B. *et al.* (org.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005.
- PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. *The handbook of English for specific purposes*. West Sussex-U.K: John Wiley & Sons, Inc., 2013. *E-book*.
- PASSEGGI, M. C. O ensino instrumental de línguas estrangeiras. *Bulletin de Français Instrumental*, São Paulo, n. 7, p. 3-11, 1989.
- PASSERINI, G. A. *O estágio supervisionado na formação inicial do professor de Matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em Matemática da UEL*. 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.
- PASSERO, G.; ENGSTER, N. E.; DAZZI, R. L. S. Uma revisão sobre o uso das TICs na Educação da Geração Z. *Novas Tecnologias na Educação*, v. 14, n. 2, dez. 2016.
- PEIXOTO, M. de A. P. ; BRANDÃO, M. A. G. B.; SANTOS, G. dos. Metacognição e Tecnologia Educacional Simbólica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v.29, n. 1, p. 67-80, jan. 2007.
- PELOZO, R. C. B. *Prática de ensino e o estágio supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão*. *Revista Científica Eletônica de Pedagogia*, ano 5, n. 10, 2007.
- PEÑA, M. D. L D. J. *Ambientes de aprendizagem virtual: do desafio à prática docentes*. São Paulo: Editora Senac, 2004.
- PEREIRA, A. L. F. As tendências pedagógicas e as práticas educativas nas ciências da saúde. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.19, n.5, p. 1527-1534, set./out. 2003.
- PEREIRA, D. R.; FLORES, M. A. Avaliação e feedback no ensino superior: um estudio na Universidade do Minho. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, v. 4, n. 10, p. 40-54, 2013.
- PEREIRA, S. C. Mídia-Educação no contexto escolar: mapeamento crítico dos trabalhos realizados nas escolas de Ensino Fundamental em Florianópolis. In: TORNAGHI, A. J. C.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. *Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista*. 2. ed. Brasília, DF: Secretaria de Educação à distância, 2010. p. 200-210.

PEREIRA, V. W. Leitura: compreensão, processos e estratégias. *In*: PEREIRA, V. W.; SILVA, A. J. da. (org.). *Leitura e cognição: teoria e prática nos anos finais do Ensino Fundamental*. Porto Alegre: Edipucrs, 2009a.

PEREIRA, V. W. Predição leitora e inferência. *In*: CAMPOS, J. (org.). *Inferências linguísticas nas interfaces*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009b.

PEREIRA, V. W.; SANTOS, T. V. dos. Estratégia de leitura de predição na escola: uso e consciência linguística no seu uso. *Linguagem em (Dis)curso-LemD*, Tubarão, v. 17, n.3, p. 361-380, set./dez. 2017.

PERFETTI, C. A.; LANDI, N.; OAKHILL, J. (2013). A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. *In*: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (ed.). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso Editora, 2013. p. 245-265.

PÉRY-WOODLEY, M.-P. *Les Écrits dans l'Apprentissage*. Paris: Hachette, 1993.

PICONEZ, S. C. B. (org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus, 2012.

PIETRI, E. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. 2 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTEL; C. S.; PONTUSCHKA, N. N. A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular: experiências na Educação Básica. *In*: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. *Estágios Supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos*. São Paulo: Cortez, 2014.

PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. (org.). *Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares*. Dourados: Editora UEMS, 2011.

PINHEIRO, H. Teoria da literatura, crítica literária e ensino. *In*: PINHEIRO, H.; NÓBREGA, M. (org.). *Literatura: da crítica à sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2006. p. 111-126.

PORCHER, L. *L'Enseignement des Langues Étrangères*. Paris: Hachette, 2004.

PORTO, A. P. T.; PORTO, L. T. O espaço do texto literário na base nacional comum curricular na etapa do Ensino Fundamental. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, nov. 2018. ISSN 1982-2014. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12180>. Acesso em: 14 set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v43i78.12180>.

PRENSKY, M.: Digital natives digital immigrants. *In*: PRENSKY, Marc. On the Horizon. *NCB University Press*, v. 9, n. 5, Oct. (2001a). Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em: 04 maio 2021.

PRETI, O. Autonomia do aprendiz na educação a distância. *In*: PRETI, O. (org.). *Educação a distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT; Brasília: Plano, 2000.

PRETTO, N. de L. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, adistância, as mesmas políticas e o de sempre. *In*: BARRETO, R. G. (org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 29-53.

PRETTO, N. de L.; RICCIO, N. C. R. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. *Educar*, Curitiba, v. 0, n. 37, p.153-169, maio 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a10n37>.

PRIOSTE, C. D. *O adolescente e a internet: laços e embaraços no mundo virtual*. 2013. 361p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PUREN, C.G. R. (ed.). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris: Cle International, 1988.

PUREN, C.; BERTOCCHINI, P.; COSTANZO, E. *Se former en didactique des langues*. Paris: Ellipses, 1998.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. *In*: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005.

REIS FILHO, C. *A educação e a ilusão liberal*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

RENSKY, M. *Digital natives digital immigrants*. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing>. Acesso em: 22 out. 2020. (texto publicado na sua primeira versão em 2001).

RIBAS, C. C. C. As redes sociais como ferramenta em EaD: um estudo sobre a utilização do Facebook. *Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET*, Curitiba, PR, 2015.

RIBEIRO, A. E. Habilidades com a leitura e a escrita. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 14 fev. 2006.

RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais: leitura e produção*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, A. F. *A utilização de inferências visuais na elaboração do discurso oral de indivíduos normais e indivíduos com lesão de hemisfério direito*. 2011.165f. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RIBEIRO, F. D. *A formação do professor educador matemático em cursos de Licenciatura em Matemática*. 1999. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 1999.

RIBEIRO, V. M. *Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos*. São Paulo: Ação Educativa; Campinas: Papyrus, 1999.

RIEDNER, D. D. T.; PISCHETOLA, M. Tecnologias Digitais no Ensino Superior: uma possibilidade de inovação das práticas? *Educação, Formação & Tecnologias*, p. 37-55, jul./dez. 2016.

RIOLFI, C. *et al. Ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

RODRIGUES, S. M. Educação inclusiva e formação docente. *In: DIVERSA: educação inclusiva na prática*. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2012.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (org.). *Família & escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação do Brasil*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSA, R.T.N. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus-o COVID-19!. *Rev. Cient. Schola Colégio Militar de Santa Maria*, Santa Maria, RS, v. 6, n. 1, jul. 2020. ISSN 2594-7672. Disponível em: [http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202020%20\(Rosane%20Rosa\).pdf](http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202020%20(Rosane%20Rosa).pdf). Acesso em: 06 maio 2021.

ROSSI, D. F. *A importância do estágio supervisionado*. São Paulo: ETEC de Tiquatira, 2012. Disponível em: <http://www.etectiquatira.com.br/estagio.pdf> Acesso em: 21 set. 2020.

ROSSI, M. A. L. *O processo de escolarização dos diferentes gêneros textuais observado nas práticas de ensino de leitura*. 2010. 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RUARO, D. A. *Problematização da prática reflexiva de professores de língua portuguesa na sala de aula*. Curitiba: Intersaberes, 2013.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SALLES, J. F. de; PARENTE, M. A. de M. P. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relação com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, 2002.

SAMPAIO, C. M. T. de; OLIVEIRA, G. F. de. O desafio da leitura e da escrita em crianças com perturbações do espectro do autismo. *Revista de Psicologia*, v. 11, n. 36, p. 343-362, 2017.

SANCHO, J. M. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. *In: SANCHO, J. M. et al. Tecnologias para a transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

SANTOS, A. *Planejamento de ensino: suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem na Escola Municipal Papa Pio XII*. 2013. 43f. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SANTOS, A. A. A. *et al.* O Teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 3, p. 549-560, 2002.

SANTOS, A. C. dos. A literatura no ensino de línguas estrangeiras. *Revista Língua & Ensino*, Rio de Janeiro, v. 1, 2015. Disponível em : <https://revistas.ufrj.br/index.php/le/article/viewFile/21060/11942> . Acesso em: 11 jan. 2020.

SANTOS, A. F. P. *Uso de tecnologias digitais em atividades do ensino fundamental: uma experiência com alunos da rede municipal de Vesparsiano*. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SANTOS, B. R. dos. Escola: incluindo ou excluindo? *In: ALVES, L. R. G.; SILVA, J. B. da (org.). Educação e cibercultura*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 19-28.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, C. de A.; MORAES, K. N. de. O Uso pedagógico das TIC na formação de professores. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 177-179, out. 2008.

SANTOS, D.; PRIMI, R. *Resultados preliminares do Projeto de Medição de Competências Socioemocionais no Rio de Janeiro*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014.

SANTOS, E. M. *As reformas pombalinas e as gramáticas inglesas: percursos do ensino de inglês no Brasil (1759-1827)*. 2010. 173f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Núcleo de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

SANTOS, E. S. Trabalhando com alunos: subsídios e sugestões: o professor como mediador no processo ensino aprendizagem. *Revista Gestão Universitária*, n. 40, 2013.

SANTOS, J. R. dos. *Os avanços tecnológicos inseridos no processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas brasileiras*. 2013. Monografia (Especialização) – Faculdade Associada Brasil, São Paulo, 2013.

SANTOS, M. P. dos. *Recursos didático-pedagógicos na educação matemática escolar: uma abordagem teórico-prática*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2011.

SANTOS, M. R. M. *O estudo das inferências na compreensão do texto escrito*. 2008. 151f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

SÃO PAULO. Decreto nº 27, de 12 de março de 1890. Reforma a escola normal e converte em escolas modelos as escolas anexas. *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. t. 1. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1909.

SAVIANI, D. A Filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo, Cortez Editora, 1995.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 14, n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009.

SCALABRIN, I. C. MOLINARI, A. M. C. *A importância da prática do Estágio Supervisionado nas licenciaturas*. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf. Acesso em: 23 set. 2019.

SCHERER, L. C. Como os hemisférios cerebrais processam o discurso: evidências de estudos comportamentais e de neuroimagem. In: COSTA, J. C; PEREIRA, V. W. (org.). *Linguagem e Cognição: relações interdisciplinares*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

SCHMITZ, E. *Fundamentos da Didática*. 7. ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2000.

SCHNEIDER, M. P. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas*. 2007. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHUMACHER, V. R. N. *Limitações da prática docente no uso das tecnologias da informação e comunicação*. 2014. 346 p. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SERAFIM, M. L.; SOUSA, R. P. Tecnologias digitais na educação. *In: SOUSA, R. P.; MIOTA, F. M. C. S. C.; CARVALHO, A. B. G. (org.). Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar*. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

SERRÃO, M.I.B. *Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Cortez, 2006.

SHIBUKAWA, P. H.; CAPELLINI, V. L. M. F. O autismo e suas especificidades refletidas no processo de alfabetização e letramento em uma escola de ensino fundamental ciclo I. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. Anais...* Curitiba: Educere, 2013.

SERRA, J.; OLLER, C. Estratégias de leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio. *In: TEBEROSKY, A. (org.). Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA *et al.* *Critérios e indicadores para a escolha de materiais didáticos em cursos on-line*. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 13., 2007, Curitiba. Anais...* Curitiba: [s.n.], 2007.

SILVA, C. S. B. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, E. T. *Elementos da pedagogia de leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SILVA, E. T. da. *A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SILVA, L. H. A. *Modos de mediação de um formador de área científica específica na construção docente de futuros professores de ciências biológicas*. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A.; SCORSI, R. A. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. *In: SOUZA, R. J. de (org.). Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas: Mercado da Letras, 2009.

SILVA, M. da C. L. da C. e. *Aprendizagem da leitura e escrita em crianças com perturbações do espectro do autismo: propostas pedagógicas*. 2011. 110f. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais, Didáticos, Linguísticos e Literários) – Universidade da Beira Interior, Artes e Letras, Lisboa, 2011.

SILVA, O. M. M. da. *Análise do uso das mídias na prática pedagógica dos professores de uma escola pública da rede estadual de ensino do estado de*

Alagoas. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS, 5., 2010, Maceió. *Anais eletrônicos...* Alagoas: EPEAL, 2010. p. 1-10.

SILVA, S. V. de S. *O processo da leitura na formação de crianças leitoras: mapeando o 4º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Ariquemes-RO na perspectiva foucaultiana*. 2013. 57f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

SILVEIRA, M. I. M. *Modelos teóricos e estratégicos de leitura: suas implicações no ensino*. Maceió: EDUFAL, 2005.

SIM-SIM, I. *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

SIMIELLI, L. E. R. *Equidade educacional no Brasil: análise das oportunidades educacionais em 2001 e 2011*. 2015. 133f. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, M. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2012.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação*, n. 25, 2003.

SOARES, M. I. B.; AROEIRA, M. L.; PORTO, A.. *Alfabetização linguística; da teoria à prática*. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. *Alfabetização*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Artmed: Porto Alegre, 1998.

SOUZA; A. C. de; GARCIA, W. A. da C. *A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória*. Florianópolis: NUP, CED, UFSC, 2012.

SOUZA, R. J. de. *et al. Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

STANOVICH, K. *Towards an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. Reading Research Quarterly*, n. 16, v.1, p.33-71, 1980.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 465-488, 2006.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). Cultura, escrita e letramento*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2010.

STREET, B. Literacy and multimodality. *In: STIS SEMINÁRIOS TEÓRICOS INTERDISCIPLINARES DO SEMIOTEC*, 2012, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: STIS, 2012.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SWALES, J. *Episodes in ESP: a source and reference book on the development of English for science and technology*. Oxford: Pergamon Press, 1985.

TAGLIANTE, C. *La classe de langue*. Paris: CLE International, 2006.

TANURI, M. L. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, maio/ago. 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*, Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEDESCO, J. C. Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza? *In: TEDESCO, J. C. (org.). Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?* São Paulo: Cortez, 2004. p. 9-13.

TEIXEIRA, S. A. *Fazendo pesquisa escolar na Internet*. 2011. 175f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

TENFEN, D. N. Editorial: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 1-2, abr. 2016. ISSN 2175-7941. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2016v33n1p1>. Acesso em: 14 set. 2020. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-7941.2016v33n1p1>.

TESTA, M. G.; FREITAS, H. M. R. Fatores importantes na gestão de programas de educação a distância via Internet: a visão dos especialistas. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO*, 26., 2002, Salvador, *Anais...* Salvador: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2002.

THOMAS, D.; BROWN, J. S. *A New culture of learning: cultivating the imagination for a world of constant change*. [S.l.]: DT and SLB, 2011. *E-book*.

TOFFLER, A., *A terceira onda*. Rio de Janeiro: Record, 2014.

TOMITCH, L. M. B. (org.). *Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura*. Bauru: EDUSC, 2008.

TORNAGHI, A. J. C.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. *Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista*. 2. ed. Brasília, DF: Secretaria de Educação à Distância, 2010.

TORRES, R. Poesia em meio digital: Algumas Observações. *In: GOUVEIA, L. B.; GAIO, S. (org.). Sociedade da Informação: balanço e implicações*. Porto: Edições UFP, 2004a. p. 321-328. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ciberliteratura/Arquivos/poesiad.PDF>. Acesso em: 17 out. 2020.

UNESCO. *Aprendizagem aberta e à distância: perspectivas e considerações sobre políticas educacionais*. Florianópolis: UFSC, 2008.

VALENTE, J. A. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.

VALLE, M. J. O. A formação do leitor competente: estratégias de leitura. *Dia a Dia Educação*, [20--]. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_maria_jesus_ornelas_valle.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

VASCONCELLOS, C. S. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. São Paulo: Libertad, 2001.

VEIGA, I. P. A. *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas: Papirus, 2006.

VERGNANO-JUNGER, C. de S. Letramento na era da informação: a questão da leitura em meio digital na pesquisa científica universitária. *Matraga – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, v. 22, n. 36, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraca/article/view/17047>. Acesso em: 27 ago. 2019.

VERGNANO-JUNGER, C. de S. Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da internet. *Calidoscópico*, v.8, n. 1, p. 24-37, jan./abr. 2010.

VERGNANO-JUNGER, C. de S. Leitura na tela: reconstruindo uma prática antiga. *In: SOTO, U. Novas tecnologias na sala de aula: (re)construindo conceitos e práticas*. 1 ed. São Carlos: Claridade, 2009.

VERGNANO-JUNGER, C. de S. *Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: um enfoque discursivo*. 2002. 266f. Tese (Doutorado em Língua

Espanhola e Literaturas Hispânicas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

VIANA, C. E.; BERTOCCHI, S. *Em tempos de web 2.0: twitter e webcurrículo. Educared*, 4 nov. 2009. Disponível em: http://www.educared.org/educa/index.cfm?pg=internet_e_cia.informatica_principal&d_inf_escola=819. Acesso em: 08 nov. 2020.

VIDAL, D. G. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

VIGNER, G. *La Grammaire en FLE*. Paris: Hachette, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WARSCHAUER, M. *Tecnologia e inclusão social*. São Paulo: Editora Senac, 2006.

WEBER, M. A. L.; BEHRENS, M. A. Paradigmas educacionais e o ensino com a utilização de mídias. *Intersaberes*, Curitiba, n. 10, p. 245-270, jul/dez. 2010.

WIELEWICKI, V. H. G. Narrativas multimodais e possibilidades para uma educação pluralista. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

WILLIAMS, P.; ROWLANDS, I. *Informations behavior of the researche of the future*. 2007. Disponível em: <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/ggworkpackageii.pdf>. Acesso em: 26 out. 2020.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (ed.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.170-180.

XAVIER, A. C. Letramento Digital e Ensino. In: FERRAZ, C.; MENDONÇA, M. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 2010.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZACCHI, V. J. Jogos eletrônicos e novos letramentos no ensino de língua inglesa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Pontes Editores, 2014. Campinas, SP.

ZEFERINO, A. M. B.; DOMINGUES, R. C. L.; AMARAL, E. Feedback como estratégia de aprendizado no ensino médico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 176-179, 2007.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura de literatura. *In*: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

ZINKE, I. A.; GOMES, D. A prática de observação e a sua importância na formação do professor de geografia. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2015.

ZWAAN, R. A.; SINGER, M. Textcomprehension. *In*: GRAESSER, A. C.; GERNASBACHER, M. A; GOLDMAN, S. R. (ed.). *Handbook of discourse processes*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum, 2003. p. 83-121.

APÊNDICE A – Termo de autorização institucional

PESQUISA: Formação leitora e letramento digital dos professores de francês no contexto da prática de ensino.

Responsável: **Patricia Ana Wechsler**

Eu, _____ (*nome legível*), responsável pela
Instituição _____ (*nome legível da
instituição*),

declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento como instituição co-participante desta pesquisa, podemos revogar esta autorização, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ao sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro, ainda, que não recebemos qualquer tipo de remuneração por esta autorização, bem como os participantes também não o receberão.

A pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do **Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.**

Rio de Janeiro,

Responsável pela Instituição (*assinatura e carimbo*)

Agradecemos sua colaboração ao participar desta pesquisa. Se desejar qualquer informação adicional sobre este estudo, envie uma mensagem:

(contatos: patywechsler@ibest.com.br / telefones: 2552-1982 e 99894-6772)

Após o início da pesquisa, caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: R. São Francisco Xavier,
524, sala 3020, bloco E, 3 andar- Maracanã – Rio de Janeiro/RJ, e-mail:
etica@uerj.br – telefone: (021) 2334 2180.

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES / INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS.
Curso: Doutorado em Estudos de Língua / Especialidade: Linguística.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE MATERIAL

Título da pesquisa: Formação leitora e letramento digital dos professores de francês no contexto da prática de ensino.

Professora orientadora: Prof. Dr^a. Cristina de Souza Vergnano-Junger.

Instituição/ Programa: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Instituto de Letras - Programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu* em letras – Curso: Doutorado em Estudos de Língua

Contatos: patywechsler@ibest.com.br/ crisvj.uerj@gmail.com

Pesquisadora participante: Patricia Ana Wechsler

Quantidade de participantes e que assinam esse TCLE nesta etapa da pesquisa: 1 a 6 participantes.¹⁰

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. É necessária uma leitura atenta do material que se segue e, em caso de dúvida, solicite esclarecimentos às responsáveis pelo estudo. Após ser esclarecido(a) sobre as informações solicitadas, assine ao final deste documento.

A você serão solicitados alguns materiais de uso docente que servirão para compor os dados documentais necessários a esta investigação. Tais materiais são: os planos de curso das disciplinas: Ensino francês como Língua Estrangeira: Planejamento para Ensino Fundamental e Médio; Produção de Material Didático de Compreensão Leitora em Francês; Prática de Ensino em Língua Francesa I - Adolescentes e Adultos; Prática de Ensino em Língua Francesa II - O uso de Novas Tecnologias; Prática de Ensino em Língua Francesa III – Fins Específicos e Prática de Ensino em Língua Francesa IV – Autoaprendizagem.

RISCOS: A pesquisa aqui proposta apresenta risco mínimo, isto é, apenas o fornecimento de alguns materiais de sua prática docente. Mas gostaríamos de deixar claro que caso você não se sinta a vontade para ceder esses materiais, a qualquer

¹⁰ Como se trata de 6 disciplinas diferentes de prática de ensino de francês, dependendo do semestre em que for realizada a coleta, podemos ter de um até seis sujeitos. Este fato está correlacionado ao número de professores que serão responsáveis pelas disciplinas no semestre em que coletaremos o material. No caso de ser um único professor a lecionar todas as disciplinas, teremos somente um sujeito. Mas, se a matérias forem ministradas por mais de um docente, podemos ter de 2 até no máximo 6 sujeitos.

momento pode recusar em disponibilizá-los. A fim de minimizar ainda mais esse risco, a pesquisadora esclarece e enfatiza que sua contribuição em forma de dados para a pesquisa é voluntária, isto é, a pesquisa não é remunerada e essa contribuição será completamente anônima. Ou seja, sua identidade ou aspectos dela serão totalmente preservados.

Cabe ressaltar que, em qualquer etapa do estudo, você terá acesso às profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você concorde em participar, reafirmamos que seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. Somente as pesquisadoras envolvidas no projeto terão acesso às informações contidas nos materiais para verificação dos dados que serão analisados, ao longo da investigação.

Consentimento da participação do sujeito no fornecimento dos materiais anteriormente citados:

Eu, _____, abaixo assinado, estou de acordo com minha participação na pesquisa proposta como sujeito informante e cedente de material de uso docente. Afirmando estar ciente de que os materiais fornecidos contribuirão como dados para a pesquisa supracitada. Estão claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade.

Local e data

Assinatura

do

sujeito:

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES / INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS.
Curso: Doutorado em Estudos de Língua / Especialidade: Linguística.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Formação leitora e letramento digital dos professores de francês no contexto da prática de ensino.

Professora orientadora: Prof. Dr^a. Cristina de Souza Vergnano-Junger.

Instituição/ Programa: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Instituto de Letras - Programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu* em letras – Curso: Doutorado em Estudos de Língua

Contatos: patywechsler@ibest.com.br/ crisvj.uerj@gmail.com

Pesquisadora participante: Patricia Ana Wechsler

Quantidade de participantes e que assinam esse TCLE nesta etapa da pesquisa: 1 a 6 participantes.¹¹

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa de doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras, da UERJ, intitulada *Formação leitora dos professores de francês no contexto da prática de ensino*. A pesquisadora responsável é Patricia Ana Wechsler sob a supervisão das doutoras Cristina Vergnano-Junger e Greice da Silva Castela, respectivamente, orientadora e co-orientadora do estudo. Este trabalho tem como proposta de estudo o entendimento da compreensão leitora ensinada no contexto da prática de ensino de francês e de que modo à tecnologia é inserida e trabalhada neste âmbito. Você foi selecionado(a) por apresentar características relevantes ao delineamento da pesquisa: Ser docente, multiplicador de leitores e ministrar o curso prática de ensino de língua francesa.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder algumas questões sobre compreensão leitora e uso da tecnologia em sala de aula por meio de uma

¹¹ Como se trata de 6 disciplinas diferentes de prática de ensino de francês, dependendo do semestre em que for realizada a coleta, podemos ter de um até seis sujeitos. Este fato está correlacionado ao número de professores que serão responsáveis pelas disciplinas no semestre em que coletaremos o material. No caso de ser um único professor a lecionar todas as disciplinas, teremos somente um sujeito. Mas, se a matérias forem ministradas por mais de um docente, podemos ter de 2 até no máximo 6 sujeitos.

entrevista semiestruturada proposta pelo pesquisador. A entrevista será breve e você poderá participar de acordo com a sua disponibilidade.

Ademais, como este estudo apresenta uma etapa etnográfica, as suas aulas serão assistidas cinco vezes pela pesquisadora, que observará sem interferir nelas. Conforme demanda a ética de uma pesquisa com sujeitos, nenhum participante será identificado. O nome do participante, assim como demais características que permitam uma identificação serão mantidas em sigilo e não serão divulgados por qualquer meio.

RISCOS: A pesquisa aqui proposta apresenta risco mínimo, isto é, apenas aquele inerente a atividades de interação social e o desconforto da presença do pesquisador no curso. No entanto, deixamos claro que você pode recusar-se a responder qualquer pergunta. A fim de minimizar ainda mais esse risco, a pesquisadora esclarece e enfatiza que sua contribuição em forma de dados para a pesquisa é voluntária, isto é, a pesquisa não é remunerada e essa contribuição será completamente anônima. Ou seja, sua identidade ou aspectos dela serão totalmente preservados.

Cabe ressaltar que, em qualquer etapa do estudo, você terá acesso às profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você concorde em participar, reafirmamos que seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. Somente as pesquisadoras envolvidas no projeto terão acesso às suas informações para verificação dos dados que serão analisados, ao longo da investigação.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito informante da pesquisa:

Eu, _____, abaixo assinado, estou de acordo com minha participação na pesquisa proposta como sujeito informante. Afirmo estar ciente de que as respostas dadas por mim na entrevista, assim como os materiais formulados, contribuirão como dados para a pesquisa supracitada. Estão claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade.

Local e data

Assinatura do sujeito:

- 1) Como a compreensão leitora é trabalhada?
- 2) Que autores você costuma indicar como leituras básicas e obrigatórias?
- 3) Quando você trabalha com proposta de prática leitora que tipos de exercícios você considera aceitável que seus alunos criem ou elaborem? Por quê?
- 4) Que falhas são mais frequentes nas propostas que esses alunos apresentam?
- 5) Por qual razão você considera isso uma falha?
- 6) Quais tipos de atividades são utilizados para praticar a leitura em sala de aula?
- 7) Como no seu trabalho, você favorece o uso ou desenvolvimento do conhecimento prévio dos alunos?
- 8) Como é dado o *feedback* aos alunos?
- 9) No caso do *feedback* negativo, como é realizado o processo de reconstrução do aprendizado?
- 10) De que maneira as tecnologias são inseridas na formação?
- 11) Que tipos de tecnologias são usadas no contexto da prática de ensino de língua francesa?
- 12) Para que tipos de atividades você utiliza o suporte tecnológico? Por qual razão utiliza a tecnologia para isso?

APÊNDICE D – Termo de cessão de imagem e/ou áudio

Quantidade de participantes e que assinam esse TCLE nesta etapa da pesquisa:

Até 25 participantes¹²

TERMO DE CESSÃO DE IMAGEM E/OU ÁUDIO

Pelo presente instrumento de cessão de imagem e/ou áudio, _____ (inserir CPF e RG), de maneira inteiramente gratuita e sem fins lucrativos, cedendo os direitos autorais, autoriza a utilização de sua imagem /voz no projeto de pesquisa intitulado “Formação leitora e letramento digital dos professores de francês no contexto da prática de ensino”, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, de autoria de Patricia Ana Wechsler contatos: patywechsler@ibest.com.br / telefones: 2552-1982 e 99894-6772) que tem como objetivo o entendimento do lugar da compreensão leitora e do letramento digital na formação dos professores no contexto da prática de ensino de francês.

Rio de Janeiro, _____

Nome do participante.

¹² Esse TCLE será assinado por todos os alunos participantes das aulas que serão observadas pelo pesquisador, ou seja pelos discentes das disciplinas: Ensino francês como Língua Estrangeira: Planejamento para Ensino Fundamental e Médio; Produção de Material Didático de Compreensão Leitora em Francês; Prática de Ensino em Língua Francesa I - Adolescentes e Adultos; Prática de Ensino em Língua Francesa II - O uso de Novas Tecnologias; Prática de Ensino em Língua Francesa III – Fins Específicos e Prática de Ensino em Língua Francesa IV – Autoaprendizagem. O número de sujeitos mudará em virtude do semestre em que for realizada a coleta, pois está associado ao número de alunos inscritos nas disciplinas mencionadas. Como de acordo com as normas da instituição co-participante o limite de alunos inscritos permitido por disciplina é de 25, teremos até no máximo 25 alunos que irão assinar esse termo por cada disciplinada observada.

APÊNDICE E – Transcrição da entrevista

Para transcrição da entrevista, usaremos a abreviatura P que corresponde à pesquisadora e D que diz respeito à docente entrevistada.

P: Bem, eu vou começar com a primeira pergunta no caso que é como que a questão leitora seria trabalhada na sala de aula, *assim*. Como você vê isto? A questão da compreensão leitora.

D: Olha. *Ãm*, a questão da compreensão leitora, na verdade depende muito de que curso que o aluno vai acompanhar. E eu geralmente na metodologia diversificada, eu apresento *né* eu peço para que eles acompanhem aulas *ãm* diferentes. *Ãm*, neste semestre está muito complicado, pois por exemplo, a gente não tem francês instrumental. Que seria por exemplo, a questão da compreensão leitora em língua francesa. A questão do francês instrumental *éh* seria ideal para isso *né*. Como você trabalha a compreensão leitora em sala de aula *né*. O francês instrumental seria *éh* importantíssimo. Mas, infelizmente este semestre por conta de questões mesmo burocráticas de horas aulas, professores *ãm* com licença premium, infelizmente não temos francês instrumental. Mas, nas aulas eu falo, por exemplo a diferença de uma aula de francês instrumental para uma aula de língua francesa. É claro que *ãm* quando a gente pensa nas metodologias diversificadas, a gente pensa em diversificar tanto o tipo de disciplina, por exemplo, para que eles vejam realmente, por exemplo, que uma aula de língua por exemplo do Licom não é a mesma de uma aula do Unati. A aula de francês instrumental não é a mesma de uma aula de língua francesa. Então especificamente é ver como cada professor de acordo com estas disciplinas *né* estas disciplinas diferentes que material eles escolhem, porque que eles escolhem e como eles escolhem trabalhar. *Né* quer dizer e avaliar segundo eles *né*, segundo a visão deles se estas opções são válidas se funcionaram ou não funcionaram naquela aula que eles estão acompanhando. *Tá? Éh* então é isso. Por exemplo, a questão da compreensão leitora seria ótimo que a gente tivesse o francês instrumental para acompanhar. Mas é lógico que uma aula de literatura francesa, língua francesa que a gente trabalhe com texto *né* como *né* o professor trabalha a compreensão leitora com aquele texto *né*. É leitura? *Éh* pede para o aluno

participar? Pede para o aluno interpretar determinados, determinados parágrafos, etc? Como é que o professor trabalha isso? *Ãm, éh*, é a melhor forma de se trabalhar? Então seria mais ou menos por aí. Se tivesse francês instrumental a ideia era melhor porque realmente trabalha realmente só com a questão da compreensão *né*. *Éh* e aí é realmente ver por exemplo, antes em metodologias diversificadas quase que faz um resumo do que a gente trabalha em metodologia *né*. Que é *ãm* ver a evolução *né* da história da didática *né* em ensino de língua estrangeira *né*. Ver como era *grammaire traduction* e passa para *méthode directe* e por aí vai. *Né?* Então na, no, no estágio supervisionado em metodologias diversificadas, na primeira aula, segunda e terceira aula, eu tento fazer um panorama de toda esta evolução do ensino da língua estrangeira *né* desde a *grammaire traduction* até a *approche ammm communicative*. *Né?*

D: Então mostra a ele *né?* Qual, o que é a importância de cada uma *né?* Lógico, *grammaire traduction*, a gente não, não trabalha mais tanto hoje em dia. Mas, por exemplo, tem o seu lugar, no curso de francês instrumental.

P: *uhum*

D: *Né?* Exatamente isso que um professor não exatamente isso, mas um professor tem muito das técnicas da *grammaire traduction*. *Né?* O ensino do francês instrumental. Então, infelizmente é o melhor lugar para se trabalhar a questão *ãm* da compreensão leitora seria os cursos de francês instrumental, mas neste semestre a gente não está tendo.

P: E quais os autores, autores que você costuma indicar como leituras básicas e obrigatórias para a questão da compreensão leitora, no caso?

D: *Hummm*. Olha, assim, nesse, no estágio supervisionado, não, eu não indico.

P: *Uhum*.

D: Falo muito sobre a questão da da *grammaire traduction*. *Né?* Da *Grammaire traduction* e como você trabalha a questão da compreensão leitora no no francês

instrumental. Mas, não indico uma *né* uma literatura específica de como se trabalha a compreensão leitora em sala de aula porque a gente não teria tempo *né*?

P: *Uhum.*

D: No, no após do estágio supervisionado, disse aprofundar em cada uma das competências.

P: *Uhum.*

D: Em ver *né*? Além de tudo como eu te falei, a gente trabalha as metodologias *né*? O que cada metodologia apresentou de novo, de diferente, como, porque que hoje a gente trabalha mais com *approche communicative*. *Eh, ãm* *approche actionnelle*? Então *ãm*, é não dá tempo, assim. Realmente, eu nunca pensei em trabalhar bibliografia específica para compreensão leitora.

P: *Uhum.*

D: E cada uma das competências *né*? Compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita, produção oral *né*? Como é muito prático é mais tentar ver que metodologia o professor aplica, com que objetivo *né*? Se ele acha que para o objetivo proporcionado ao professor, se aquela técnica que ele utiliza é válida, não é válida, funcionou ou não funcionou. Para que ele possa pensar na preparação da própria aula dele quando ele começar atuar como professor de língua francesa.

P: E quando você trabalha com a questão da prática leitora, quais tipos de exercícios você considera aceitável que seus alunos criem ou elaborem? Qual razão e por qual motivo?

D: Eu não entendi a pergunta, ficou meio quebrada. Fala de novo, por favor.

P: Assim, quando você trabalha com a proposta prática leitora que tipo de exercício você considera aceitável que seus alunos criem ou elaborem e por qual razão? Por quais motivos? Quando você está trabalhando com a questão da leitura no caso.

D: Sim. Olha só. *Éh*. Como o estágio supervisionado é o que eu te falei, ele prepara para o aluno acompanhar, observar, porque na verdade, o estágio supervisionado, ele, por exemplo, a gente não elabora exercícios, o aluno, ele não, é só a questão da observação. Ele por exemplo, no CAP que ele vai por exemplo, fazer muito este tipo de exercício *né?* De elaboração, por exemplo, de exercício para ser aplicado em sala de aula. Ele tem até a prova prática dele *né?* É diferente do estágio supervisionado pelo menos *ã* que eu e os colegas de língua francesa, a gente tem, a gente tem proposto *né?* Porque justamente a gente tem cinco aulas, nestas cinco aulas, as três primeiras, a parte mais teórica, mas aí é o que eu te falei. Envolve toda a história da metodologia de ensino de língua estrangeira, envolve *éh*, como é que eles vão atuar em sala de aula, quer dizer como vão ser as observações, como eles vão organizar as observações *né?* E como eles vão preencher os relatórios que eles vão me entregar no final do curso. *Né?* Então realmente, a gente não, eles não, por exemplo, não preparam exercícios. Eles só acompanham e analisam. *Né?* Eu acho que esta parte de elaboração de exercícios, ela é posterior. É mais no momento do CAP mesmo.

P: Entendi.

D: É então a quatro e a cinco *éh* que falhas são mais frequentes nas propostas destes alunos quando eles apresentam as atividades *né?* E por que isto é considerado uma falha? A gente vai pensar então no contexto do CAP. Quais seriam as falhas mais propostas por estes alunos e por que seria considerado uma falha no caso?

D: Olha, eu posso te dizer por exemplo *ã* na verdade *ã* não sei se exatamente só para compreensão leitora, eu acho na verdade qualquer *ã* qualquer atividade que você, você proponha *né?* Eu acho que às vezes o aluno, ele não consegue, eu vou te dizer por exemplo, eu vou te dar um exemplo de alunos que me procuram, já estão praticamente formados, já estão começando a dar aula particular, por exemplo e encontram pelo caminho alguém que precisa fazer mestrado, doutorado que precisa fazer aquela prova de língua estrangeira que exatamente trabalha mais com compreensão leitora *né?* *Ã*, *ih* e o aluno fica desesperado porque ele não sabe

como trabalhar compreensão leitora, *tá?* Geralmente, ele não pensa, ele sabe você, como dar aula no Licom. Como você dá aula no Licom é como você dá aula num curso de línguas, em uma Aliança francesa, num Wizard, num Yazigi. É quer dizer, você trabalha as quatro competências. *Tá?* E um aluno que quer aprender um francês padrão, geralmente está ali para aprender para viajar, ou para ler ou para, mas assim não, ele não tem muito bem um objetivo dentro da cabeça. Assim, ele quer aprender a língua, pronto. Então se trabalha as quatro competências. Quando um aluno se depara com alguém que quer *ã*m por exemplo, entender, ler textos de filosofia em língua francesa para fazer uma prova para o mestrado, para o doutorado, eles congelam. Sabe? Eu tenho visto isto muito na minha na minha na minha prática mesmo como professora universitária. Porque eles me procuram. *Ah XXX* (professora mencionou o seu próprio nome e apagamos para preservarmos a sua identidade conforme demanda a ética de pesquisa com sujeitos) como é que eu dou aula disso? E eles não têm noção *né?* E eu falo é muito próximo do do francês instrumental. *Né?* Então eu acho que a maior falha, vamos dizer assim é que o aluno ele não consegue e é uma coisa que eu falo muito para eles que eu acho extremamente importante é que você a aula, ela é preparada a partir do que você conhece do aluno. *Tá?* É lógico que tem *ã*m você tem *ã*m, por exemplo língua francesa, eu tenho uma ementa obviamente *né?* Cultura francesa, eu tenho uma ementa. Literatura, eu tenho uma ementa. Mas, assim, principalmente se você está dando aula em curso ou se você está dando aula particular, *ã*m e mesmo na universidade por mais que você tenha uma ementa a seguir, você tem que ver qual é meu objetivo, qual é o objetivo dos meus alunos ali? Se tornarem não professores universitários, não professores universitários. Se tornarem professores de francês. Então, o que teu que dá para eles *né?* A formação que eu tenho que dá para eles não é a mesma que eu dava quando eu dava aula em curso de francês. É completamente, o público é diferente. Então, o que eu sempre falo para eles, você tem que ver o público. No momento de preparar a aula é o objetivo do aluno, é o público, é o perfil desse aluno e o que ele realmente quer aprender. Então se ele quer ler texto de filosofia e é isso que eu passo para eles, você não vai dar um texto *ã*m que dizer, você pode até dar um texto um texto de jornal, sei lá. Dá para começar. Começar com texto mais simples para depois você passar para textos mais específicos. Isso é o que a gente faz até na aula de francês instrumental. Mas o aluno, na verdade ele se perde porque ele acha que ele tenta adaptar a aula

dele de francês normal para este aluno. E isso é um erro. Porque o aluno não está interessado em fonética. Ele não está interessado em compreender oralmente. Ele está interessado em ler. Então, o que eu falo para eles, principalmente primeira coisa, qualquer aula de instrumental não pode faltar texto. Mesmo que no início sejam textos simples, textos pequenos e textos que na verdade você tem que conhecer bem o seu aluno para saber que área que ele domina *né?* No caso do mestrado, doutorado é mais fácil ainda. Você pega textos simples daquele do assunto dele. Se ele é de filosofia, um texto básico de filosofia, um texto básico de sociologia, um texto básico de engenharia o que seja. Um texto básico de biologia. Mas, assim, quanto mais que ele domina aquilo ali mais fácil vai ficar para ele ler, obviamente *né?* Mas o aluno, ele não tem esta noção, ele quer adaptar a aula que ele sempre dá para aquele aluno e não é assim. Você não adapta *né?* Você não adapta, você não adapta a sua aula, você a partir do aluno você prepara a sua aula. A partir do objetivo do aluno você prepara a sua aula. Então, eu acho que é essa é a maior falha *né?* Tentar trabalhar todas as competências quando na verdade, quando na verdade o aluno só deseja uma competência.

P: E como no seu trabalho você favorece o uso ou desenvolvimento do conhecimento prévio dos alunos, no caso?

D: Pode repetir? Está cortando muito.

P: Sim. Como no seu trabalho você favorece o uso ou desenvolvimento do conhecimento prévio dos alunos?

D: Olha. Isso, isso é bem interessante. Porque geralmente o que eu faço com eles *né?* Na primeira aula, nesse caso já passou *é* falar, perguntar se ele tem experiência, se ele já tem experiência em sala de aula *né?* Alguns deles já tem, alguns deles já são professores do Licom, já foram ou são professores do Licom. Outros são professores do Unati. E eu acho que é uma troca muito positiva *né?* No sentido que, eu sempre falo para eles assim quem dá aula no Licom é importante que assista aula do Unati quem dá aula no Unati é importante que assista aula do Licom. Para eles verem que é totalmente uma língua francesa totalmente diferente. Porque é de acordo com o perfil. E aí esta questão do perfil do do aluno é

importantíssima. Por exemplo, a aula do Unati, ela é muito mais lenta porque você tem um público ali de idosos *né*? Que tem um outro tipo de compreensão que estão ali com um outro objetivo. E ao mesmo, o objetivo do aluno do Licom está muito mais próximo do Licom Plic que está muito mais próximo do do aluno do curso de idiomas da rua *né*? Então *éh*, eu pergunto para eles primeiro qual a experiência deles *né*? Peço para que eles falem *aam* mesmo aqueles que tem experiência em não no ensino de língua francesa, mas no ensino, por exemplo de língua portuguesa, de literatura, de.... Então para que eles falem um pouco de como eles preparam de como eles pensam o curso de como e ... eles falam. Eles falam bastante. E aí que às vezes surgem algumas dúvidas. A gente tenta esclarecer *né*? Eu acho que é por isto também que muitos deles me procuram depois *né*? Quando eles realmente se veem em uma encruzilhada. Ou caramba eu não sei o que fazer para atender este aluno *né*? Deixa eu perguntar para XXX (professora mencionou o seu próprio nome e apagamos para preservarmos a sua identidade conforme demanda a ética de pesquisa com sujeitos) se ela pode me ajudar aí. Geralmente, eu eu procuro ajudar *né*? Ou mandando material ou dizendo olha geralmente é assim que se trabalha ou é assim que eu trabalho. Bom é mais ou menos por aí.

P: *Éh* a minha próxima pergunta. Como é dado o *feedback* aos alunos? E no caso do *feedback* negativo como é realizado o processo de reconstrução do aprendizado?

D: *Ãm* do final do estágio? É isso?

P: É. No final do estágio o *feedback* no caso, o *feedback* geral.

D: Sim. Bom, *Ãm*, eu costumo dizer *né*? Aliás tem *ãm*, não se você conhece por exemplo, que eu trabalho, uma autora que eu trabalho bastante é a Christine Tagliante. Não sei se você conhece *La salle de classe*?

P: Não. Eu não tive contato ainda.

D: *Éh*. Ela é bem interessante e ela tem, é um texto que eu sempre dou no início. Em que ela fala que mais do que você aprende em termos de história da didática

né? Que você aprende história da didática de ensino de língua. Em todas as técnicas que você aprende, mais do que isso *ãm*, a sua formação está muito no que você viu, *tá?* Como aluno. *Tá?* O que você vivenciou como aluno. *Né?* Geralmente você quer se tornar próximo do professor que você admira. De que você admira não como pessoa, mas como professor mesmo. Quer dizer, o que funciona, aliás eu tive aluno que até comentou isso quando a gente falou de como é a sala de aula, *né?* Como é que ele atua em sala de aula. E teve aluno que me deu essa coisa, por exemplo, teve aluno que falou, poxa tinha um exercício que a XXX (nome de uma professora colega e apagamos para não ser identificada a identidade da mesma, conforme demanda a ética de pesquisa com sujeitos) fazia sobre números que eu sempre achei muito legal. Que era por exemplo, *ãm* você escreve o número do seu celular e aí você embaralha lá depois a pessoa lê em voz alta em francês o número do celular e você tem que dizer de quem é o celular. É meu, por exemplo, *né?* E ele achou aquele exercício o máximo. Então quando ele teve a oportunidade de dar números foi assim que ele trabalhou números. Então quer dizer *éh* a gente o tempo todo não só durante o estágio, durante a nossa vida toda como aluno e na nossa vida toda mesmo como universitário, principalmente, quando aluno universitário que a gente tem um um um olhar crítico muito maior, *né?* *Ãm*, você fala assim bom, isso aqui, eu quero seguir. Isso aqui, eu não quero seguir. Isso aqui, eu acho que funciona. Isso aqui, não funciona. Então, o que eu falo para eles mesmo quando o *feedback* é negativo, vamos dizer que que aulas não ... que eles não curtam tanto as aulas ou eles acham que as aulas não funcionaram é um aprendizado. Tudo vai ser um aprendizado. O negativo é um aprendizado. O exemplo negativo é um aprendizado porque você pensa assim, isso eu não vou fazer. Esse erro, eu não vou cometer. Isso acontece, aconteceu comigo *né?* Teve tantos, tantas técnicas de ensino de língua francesa, de ensino escrita, de produção escrita que meus professores davam que eu falo bom, isso aqui é muito legal. Assim que eu aprendi a escrever. Então a tendência do aluno é o que? Quando ele se torna professor é repetir isso. Ele repete ignorando algumas coisas que ele acha que não funcionou, *né?* Coisas que não funcionaram, *tá?* Então *ãm* isso aconteceu, eu acho que isso acontece com todo mundo. E acho que acontece com eles também, *né?* Eles mesmos falam isso que que é muito interessante porque é lógico não é uma observação, a observação do estágio ela não é uma observação *ah* assim gostei ou não gostei. Não, você tem critérios, se você quiser depois foi até

uma quem elaborou essa ficha foi professor XXX (nome de um professor colega e apagamos para não ser identificado a identidade do mesmo, conforme demanda a ética de pesquisa com sujeitos) que é muito interessante, *né?* Que fala o assunto da aula, *né?* Quais *ã*m que metodologia foi utilizada *né?* Com que, com que material?

P: Quero sim.

D: *Ã*m aí sim tem as observações, *né?* Se aquilo funcionou se não funcionou. Então, quer dizer você tem um roteiro, *né?* Então quer dizer, não adianta só a sua impressão. Você tem que saber explicar, você tem que saber explicar a sua impressão, *né?* Você tem que saber defender por que você acha que funcionou porque não funcionou.

P: Explicar os detalhes, *né?*

D: O perfil da turma, então quer dizer, você você reforça em cada em cada encontro em cada encontro que ele acompanha, você reforça aquela questão. Para que público? Qual é o assunto? Por que que o professor está utilizando aquele aquela técnica, *né?* Ele trabalhou quantas competências nessa aula, *né?* Qual era o objetivo dele? Conseguiu atingir este objetivo? Os alunos conseguiram *é*h participar da aula? Então, eu acho que mesmo quando o *feedback* é ruim, ele é bom, *né* porque exatamente isso. Você quer que, professores erram *rs* é o que mais acontece *rs né* a gente sabe disso.

P: Claro.

D: A gente tem que está preparado para isso. E acontece com a gente todo dia. É o que eu falo para eles, a aula que funciona, eu guardo e às vezes repito. Eu não gosto muito de repetir material, mas aqueles que dão muito certo é claro que eu vou repetir. Agora aqueles não, aquela aula que dá errado, eu esqueço para nunca mais *rs*. Porque até porque *é*h eu trabalho quase com o mesmo público sempre. Cada aluno, ele é diferente em si, mas *ã*m mas eles tem uma coisa em comum, eles são alunos, eles são universitários e eles estão ali para se tornarem professores de francês. Então *ã*m, a grande maioria. Então quer dizer, eles tem um perfil já mais ou menos delimitado. Embora, seja importante sempre que você fique atento, até por

exemplo até para os gostos dos alunos. Trazer alguma coisa interessante, trazer música para variar um pouco, eu acho isso muito, muito positivo.

P: Sim. Até para estimulá-los, *né* também? Motivá-los *rs*.

D: *Ãm*

P: *Éh*. Vou continuar aqui então. De de qual maneira é inserida a tecnologia, *né*? E para qual tipo de utilidade, de atividade no caso, *né*? Quais tipos de tecnologias seriam usadas na prática de ensino, caso? De maneira, ela é inserida nesse contexto?

D: Olha, a tecnologia, eu, na minha aula, eu utilizo *ãm*, *né*? geralmente, eu utilizo projetor, utilizo computador, eu, eu geralmente projeto a bibliografia, Projeto os pontos, projeto inclusive, o nosso *éh*, essa ficha que eles vão que eles vão ter que preencher. E aí explico cada ponto por ponto. Agora, a questão do estágio *né*? O uso da tecnologia vai depender do professor que ele está acompanhando. *Né*? Justamente até se ele utiliza ou não, um material multimídia, *né*? Isso inclusive está na na ficha, nessa ficha que ele tem que preencher, *né*? Foi aquela aula foi o que? Foi quadro e giz? *Ãm* Teve folha para acompanhar? *Ãm* utilizou a internet? Utilizou, utilizou *éh* escuta? Utilizou o computador? Utilizou o projetor? Tudo isso está dentro do do da ficha que eles tem que preencher. Então, a minha aula, eu sempre dou porque eu sempre dou mesmo, *né*? Dificilmente, eu dou sem sem uso de tecnologia. Mas, durante o estágio depende do professor que ele acompanhar. Inclusive, eles podem acompanhar a minha aula, não tem problema nenhum. É o que eu falo para eles, eles podem meter o pau na minha aula...

P: *rs*

D: Porque é importante até ter ter esse *feedback*. Não, eu falo isso sério. Eu acho que é importante que a gente que a gente seja porque a gente é avaliado o tempo todo mesmo.

P: Com certeza, Sim. Com certeza.

D: É o que eu falo para eles, se você não quer ser avaliado que não seja professor. *Éh* o professor é um daqueles que mais que mais é uma das profissões mais avaliadas do planeta. O aluno avalia de tudo, desde do seu sapato.

P: Sim.

D: Até como você fala, até o material que você escolheu se é idiota se não é se é bom se não é. Quer dizer então esteja acostumado porque você está observando e um dia você vai ser observado. E é natural, por exemplo, aquele aluno do Licom é o que eu falo para eles tem que aceitar. Chega no Unati, eu falo para eles e falo para meus professores também que principalmente quando a gente trabalha com FOS que aí já não é metodologia diversificada, mas como a gente não tem francês instrumental, eu peço para que eles vão aula de francês com fins acadêmicos, *né?* No no estágio supervisionado, ele já vai mais preparado, *né?* Para avaliar uma aula.

P: *Éh*, a minha próxima pergunta é quais propostas de atividades de uso da tecnologia que você considera aceitável que seus alunos criem ou elaborem? E por que estes tipos de exercícios devem ser valorizados?

D: É isso. Também não está dentro da do estágio supervisionado do que a gente faz. Eu acho que isso é realmente mais posterior. É mais para quem *ã*m trabalha, por exemplo com aluno que vai fazer prova aula, *né?* Ou que vai elaborar um exercício junto com você ou que vai elaborar o exercício e depois corrigir na sua frente. Eu acho que isto está mais ligado a atividade do CAP mesmo não do estágio supervisionado. Mas, *éh*, mas assim, se eu tivesse dando a aula *éh* no CAP, por exemplo e que eu tivesse, isso já aconteceu comigo, eu já dei aula e já dei aula *ã*m com aluno em sala de aula *né?* Observando as aulas e tendo que fazer exercícios e corrigir exercícios junto comigo. Quer dizer eu já passei por esta experiência no CAP quando eu fui substituto no CAP, *né?* Eu recebia aluno que ia fazer prova aula no final. E eu acho que é sempre interessante e é sempre interessante para qualquer público. Eu acho que a a utilização de material multimídia para o ensino de língua estrangeira, eu acho fundamental. Tanto que eu estou sempre defendendo, *né?* Que dentro da política universitária, que a gente coloque o material multimídia em

todas as salas da letras. Para mim é inconcebível, a gente ter aula de ensino de língua estrangeira sem que a gente tenha um áudio bom, sem que a gente possa né? tirar um exercício da *Internet* né? *Éh* sem que a gente possa passar um vídeo, passar um documentário. *Ãm*, principalmente para produção oral e para compreensão oral é fundamental. Mas mesmo para compreensão escrita, para compreensão leitora, eu quando dava aula de francês instrumental, eu estava sempre com o texto projetado porque eu acho que chama a atenção, eu acho que você pode trabalhar, você pode, você pode chamar a atenção para determinados pontos. E chamar a atenção do aluno não só para folha que ele está, mas para o quadro. Eu acho que você consegue manter muito mais a atenção quando você trabalha com com né? Com material multimídia, com certeza. E eu dou, eu dou essa dica para aluno. Então, o que eu ia dizer para qualquer para qualquer perfil é importante. Agora para adolescente é fundamental. Se você não trabalha com com material multimídia, você perde aquele aluno. Ele não olha para você, ele não olha para sua aula. é muito importante. É muito importante porque eles estão antenados e eles precisam, a atenção deles voa. Se você não chama a atenção para algo, né? Eles não, eles não vão acompanhar. Para dar aula para adolescente dentro do CAP, por exemplo é fundamental. E é isso para ele com certeza, *rs*. Mas não é, o que eu estou te falando, o estágios eles só são cinco aulas, então a gente não trabalha esses pormenores. Se fosse uma prática dentro do CAP, com certeza.

P: *Éh*, eu vou passar para a última pergunta. É como o *feedback* destas propostas de atividades de utilização das tecnologia é dado para os alunos? Essas atividades que, como o *feedback* dessas atividades de utilização das tecnologia é dado para os alunos?

D: Para o aluno que está fazendo o estágio?

P: Para o que está fazendo o estágio. Isso.

D: Sim. É o que eu te falo no estágio supervisionado a gente não não trabalha com isso. Quer dizer A gente vai trabalhar, por exemplo, ele vai quer dizer, ele vai dizer, por exemplo como foi a utilização do material multimídia em tal aula. Se funcionou se não funcionou. Para que que ele utilizou? De acordo com o objetivo da aula, quer

dizer ele vai descrever o que ele está observando. Ele vai descrever e ele vai analisar, tá? Mas eu, a gente, o estágio supervisionado, ele não tem como proposta a preparação de exercícios. A preparação de exercícios é geralmente com *ãm* no trabalho com o CAP. No trabalho do CAP. E aí sim prática do ensino que é por exemplo, agora eu estou dando prática de ensino *ãm* do texto literário em língua francesa. Ali sim, aí sim, a gente vai falar a questão por que ensinar a literatura hoje em dia? O que é literatura? Se ensina literatura? Se ensina, como é que se ensina? Então, daí sim, daqui para frente *né?* Quando voltarmos, *rs* um determinado momento da prática de ensino vai ser de elaboração de exercícios. Mas é diferente do estágio supervisionado. Prática de ensino, eu tenho todas as aulas, a gente pode falar sobre literatura, dar aula de literatura francesa, como é que se dá aula de literatura francesa, *né?* As várias, as várias metodologias *né?* de como você aborda o texto literário. E aí sim é depois da parte teórica, a gente entra na prática mesmo, de como por exemplo de como analisar um texto com um aluno *né?* De como trabalhar *ãm* determinados períodos e a gente.. aí você vai ter a aula mesmo, a elaboração de exercícios, elaboração de aula *né?* E a explanação dessa aula pelos alunos *né?* Com que objetivo ele escolheu aquele material, com que objetivo escolheu aquele texto, como ele pretende trabalhar *né?* E outra coisa, mas não é, não é o caso do estágio supervisionado

ANEXO A – Ementa de Práticas Metodológicas em Língua Francesa

FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA

UNIDADE: INSTITUTO DE LETRAS				
DEPARTAMENTO: DEPTO. DE LETRAS NEOLATINAS				
DISCIPLINA: PRÁTICAS METODOLÓGICAS EM LÍNGUA FRANCESA				
CH TOTAL	ALUNO	PROFESSOR	CRÉDITOS: 1	CÓDIGO: ILE03-09990
	30	30		
MODALIDADE DE ENSINO: PRESENCIAL			TIPO DE APROVAÇÃO: NOTA E FREQUÊNCIA	

STATUS	CURSO(S) / HABILITAÇÃO(ÕES) / ÊNFASE(S)
OBRIGATÓRIA	ILE - Letras - Port / Francês (versão 4) Português - Francês e Respectivas Literaturas ILE - Letras - Port / Francês (versão 5) Português - Francês e Respectivas Literaturas

TIPO DE AULA	CRÉDITO	CH SEMANAL	CH TOTAL
PRÁTICA / TRAB. CAMPO	1	2	30
TOTAL	1	2	30

OBJETIVO(S):

Habilitar o discente ao trabalho com diferentes metodologias de ensino do Francês língua estrangeira e de sua inserção nos diferentes estratos sociais visados por este ensino.

EMENTA:

Análise dos diferentes modelos metodológicos do FLE, aplicada à prática cotidiana em sala de aula, levando em conta a participação dos diferentes estratos sociais envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

PRÉ-REQUISITO 1:

ILE03-09967 Língua Francesa II

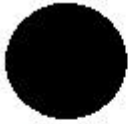
DISCIPLINA(S) CORRESPONDENTE(S):

ILE03-06692 Prática de Ensino de Francês III - Estágio Supervisionado III

BIBLIOGRAFIA:

COSTE, Daniel (org.). Vingl ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988). Paris: Didier, 1994.
 PORCHER, Louis. L'Enseignement des Langues Étrangères. Paris: Hachette, 2004.
 VIGNER, Gérard. La Grammaire en FLE. Paris: Hachette, 2004.
 ANDERSON, Patrick. La Didactique des Langues Étrangères à l'Épreuve du Sujei. Besançon: Presses Universitaires Franc-Comtoises, 1999.
 PUREN, Christian, BERTOCCHINI, Paola, COSTANZO, Edwige. Se Former en Didactique des Langues. Paris: Ellipses, 1998.
 LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, n° spécial. Méthodes et Méthodologies, Paris: Hachette, 1995.

ANEXO B – Ementa de Produção de Material Didático de Compreensão Leitora em Francês Língua Estrangeira

	EMENTA DE DISCIPLINA		1) ANO	2) SEM
			2006	1º
3) UNIDADE Instituto de Aplicação		4) DEPARTAMENTO Línguas e Literatura (DLL)		
5) CÓDIGO	6) NOME DA DISCIPLINA Produção de material didático de compreensão leitora em francês: língua estrangeira	() obrigatória eletiva () universal () definida (X) restrita	7) CH 30	8) CRED 1
9) CURSO(S): Licenciatura em Letras Habitação Português-Francês		10) DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA		
		TIPO DE AULA	SEMANAL	SEMESTRAL
		TEÓRICA		
		PRÁTICA	2	30
		LABORATORIO		
ESTAGIO				
TOTAL	2	30		
11) PRE-REQUISITO (A): LINGUA FRANCESA V			12) CÓDIGO	
11) PRE-REQUISITO (B):			12) CÓDIGO	
11) CO-REQUISITO			12) CÓDIGO	
13) OBJETIVOS: Produzir material didático, visando à compreensão leitora, utilizando fontes autênticas e diversas.				
14) EMENTA Reflexão sobre as especificidades do ensino de compreensão leitora. Análise de diferentes tipos de material didático para compreensão leitora. Produção de material didático para compreensão leitora.				
16) BIBLIOGRAFIA: BRASIL. <i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</i> . Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. BRASIL. <i>Parâmetros curriculares nacionais: quinta a oitava séries do ensino fundamental – língua estrangeira</i> . Brasília: MEC/SEF, 1998. FÁVERO, Leonor Lopes. <i>Coessão e coerências textuais</i> . São Paulo: Ática, 1991. Série Princípios. KLEIMAN, A. <i>Texto e leitor</i> . São Paulo: Pontes, 1992. MOIRAND, Sophie. <i>Une Grammaire des Textes et des Dialogues</i> . Paris: Hachette, 1990 _____. <i>Situations d'Écrit – Compréhension, Production en Langue Étrangère</i> . Paris: CLE International, 1979 PERY-WOODLEY, Marie-Paule. <i>Les Écrits dans l'Apprentissage</i> . Paris: Hachette, 1993				
18) PROFESSOR PROPONENTE		19) CHEFE DO DEPTº Marta Guimarães Caram		20) DIRETOR Lincoln Tavares Silva
DATA	ASSINATURA/MAT.	DATA	RUBRICA	DATA

ANEXO C – Ementa de Estágio Supervisionado em Língua Francesa I – Metodologias Diversificadas

FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA

UNIDADE: INSTITUTO DE LETRAS				
DEPARTAMENTO: DEPTO. DE LETRAS NEOLATINAS				
DISCIPLINA: EST. SUP. EM LÍNGUA FRANCESA I - METODOLOGIAS DIVERSIFICADAS				
CH TOTAL	ALUNO	PROFESSOR	CRÉDITOS: 1	CÓDIGO: ILE03-10009
	30	30		
MODALIDADE DE ENSINO: PRESENCIAL			TIPO DE APROVAÇÃO: NOTA E FREQUÊNCIA	

STATUS	CURSO(S) / HABILITAÇÃO(ÕES) / ÊNFASE(S)
ELETIVA RESTRITA	ILE - Letras - Port / Francês (versão 4) Português - Francês e Respectivas Literaturas ILE - Letras - Port / Francês (versão 5) Português - Francês e Respectivas Literaturas

TIPO DE AULA	CRÉDITO	CH SEMANAL	CH TOTAL
ESTÁGIO	1	2	30
TOTAL	1	2	30

OBJETIVO(S):

Planejar e elaborar atividades e materiais didáticos. Observar e auxiliar o professor regente.

EMENTA:

Análise e elaboração de planejamento para aulas em situações extra-curriculares, tais como

oficinas em escolas, cursos livres, oficinas de ensino precoce, oficinas para a terceira idade e outros. Análise de materiais de ensino-aprendizagem de francês. Observação em sala de aula. Elaboração de material didático. Análise e elaboração de planejamento. Assistência a cursos e jornadas direcionadas ao ensino de língua francesa.
Animação de aulas sob tutoria.

PRÉ-REQUISITO 1:

ILE03-09990 Práticas Metodológicas em Língua Francesa

TRAVA:

86 créditos (Letras - Port / Francês - versão 4)

86 créditos (Letras - Port / Francês - versão 5)

DISCIPLINA(S) CORRESPONDENTE(S):

ILE03-06692 Prática de Ensino de Francês III - Estágio Supervisionado III

BIBLIOGRAFIA:

PUREN, C.,BERTOCCHINI, P. et COSTANZO,E. Se Former en Didactique des Langues. Paris: Ellipses, 1998.

ANEXO D – Ementa de Estágio Supervisionado em Língua Francesa II – Novas Tecnologias

FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA

UNIDADE: INSTITUTO DE LETRAS				
DEPARTAMENTO: DEPTO. DE LETRAS NEOLATINAS				
DISCIPLINA: EST. SUP. EM LÍNGUA FRANCESA II - NOVAS TECNOLOGIAS				
CH TOTAL	ALUNO	PROFESSOR	CRÉDITOS: 1	CÓDIGO: ILE03-10012
	30	30		
MODALIDADE DE ENSINO: PRESENCIAL			TIPO DE APROVAÇÃO: NOTA E FREQUÊNCIA	

STATUS	CURSO(S) / HABILITAÇÃO(ÕES) / ÊNFASE(S)
ELETIVA RESTRITA	ILE - Letras - Port / Francês (versão 4) Português - Francês e Respectivas Literaturas ILE - Letras - Port / Francês (versão 5) Português - Francês e Respectivas Literaturas

TIPO DE AULA	CRÉDITO	CH SEMANAL	CH TOTAL
ESTÁGIO	1	2	30
TOTAL	1	2	30

OBJETIVO(S):

Planejar e elaborar atividades e materiais didáticos que visem o ensino de Francês para objetivos específicos, como língua instrumental para leitura, língua instrumental oral, francês para atividades profissionais e outros.

Elaborar e aplicar instrumentos avaliativos. Observar e auxiliar o professor regente.

EMENTA:

Análise de planejamentos de cursos que objetivem a aprendizagem de francês para fins específicos.

Observação em sala de aula. Análise e elaboração de material didático. Análise e elaboração de instrumentos avaliativos adequados ao perfil do aluno. Análise e elaboração de planejamento.

Assistência a cursos e jornadas direcionadas ao ensino de língua francesa.

PRÉ-REQUISITO 1:

ILE03-09990 Práticas Metodológicas em Língua Francesa

TRAVA:

86 créditos (Letras - Port / Francês - versão 4)

86 créditos (Letras - Port / Francês - versão 5)

DISCIPLINA(S) CORRESPONDENTE(S):

ILE03-06693 Prática de Ensino de Francês IV - Estágio Supervisionado IV

BIBLIOGRAFIA:

PUREN, C.,BERTOCCHINI, P. et COSTANZO,E. Se Former en Didactique des Langues. Paris: Ellipses, 1998

Le Français dans le Monde n° spécial. Apprentissages des Langues et Technologies : Usages en Emergence. Janvier 2002

COSTE, Daniel (coord.). Enseignement et Formation à Distance. ELA nº113. Paris: Didier Erudition, 1999

CHANIER, Thierry et POTHIER, Maguy (coord.). Hypermédia et Apprentissage des Langues. ELA nº 110. Paris: Didier Erudition, 1998

HIRSCHSPRUNG, Nathalie. Apprendre et Enseigner avec le Multimédia. Paris:Hachette, 2005

ANEXO E – Ementa de Estágio Supervisionado em Língua Francesa III – Fins Específicos

FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA

UNIDADE: INSTITUTO DE LETRAS				
DEPARTAMENTO: DEPTO. DE LETRAS NEOLATINAS				
DISCIPLINA: EST. SUP. EM LÍNGUA FRANCESA III - FINS ESPECÍFICOS				
CH TOTAL	ALUNO	PROFESSOR	CRÉDITOS: 1	CÓDIGO: ILE03-10014
	30	30		
MODALIDADE DE ENSINO: PRESENCIAL			TIPO DE APROVAÇÃO: NOTA E FREQUÊNCIA	

STATUS	CURSO(S) / HABILITAÇÃO(ÕES) / ÊNFASE(S)
ELETIVA RESTRITA	ILE - Letras - Port / Francês (versão 4) Português - Francês e Respectivas Literaturas ILE - Letras - Port / Francês (versão 5) Português - Francês e Respectivas Literaturas

TIPO DE AULA	CRÉDITO	CH SEMANAL	CH TOTAL
ESTÁGIO	1	2	30
TOTAL	1	2	30

OBJETIVO(S):

Planejar e elaborar atividades e materiais didáticos que visem o ensino de Francês para objetivos específicos, como língua instrumental para leitura, língua instrumental oral, francês para atividades profissionais e outros.

Elaborar e aplicar instrumentos avaliativos. Observar e auxiliar o professor regente.

EMENTA:

Análise de planejamentos de cursos que objetivem a aprendizagem de francês para fins específicos.

Observação em sala de aula. Análise e elaboração de material didático. Análise e elaboração de instrumentos avaliativos adequados ao perfil do aluno. Análise e elaboração de planejamento.

Assistência a cursos e jornadas direcionadas ao ensino de língua francesa.

PRÉ-REQUISITO 1:

ILE03-09990 Práticas Metodológicas em Língua Francesa

TRAVA:

86 créditos (Letras - Port / Francês - versão 4)

86 créditos (Letras - Port / Francês - versão 5)

BIBLIOGRAFIA:

PUREN, C.,BERTOCCHINI, P. et COSTANZO,E. Se Former en Didactique des Langues. Paris:

Ellipses,1998

Le Français dans le Monde n° spécial. Acquisition et Utilisation d'une Langue Etrangere, mars 1990

Publics Spécifiques et Communication Spécialisée.

ANEXO F – Ementa de Estágio Supervisionado em Língua Francesa V – Autoaprendizagem

FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA

UNIDADE: INSTITUTO DE LETRAS				
DEPARTAMENTO: DEPTO. DE LETRAS NEOLATINAS				
DISCIPLINA: EST. SUP. EM LÍNGUA FRANCESA IV - AUTOAPRENDIZAGEM				
CH TOTAL	ALUNO	PROFESSOR	CRÉDITOS: 1	CÓDIGO: ILE03-10016
	30	30		
MODALIDADE DE ENSINO: PRESENCIAL			TIPO DE APROVAÇÃO: NOTA E FREQUÊNCIA	

STATUS	CURSO(S) / HABILITAÇÃO(ÕES) / ÊNFASE(S)
ELETIVA RESTRITA	ILE - Letras - Port / Francês (versão 4) Português - Francês e Respectivas Literaturas ILE - Letras - Port / Francês (versão 5) Português - Francês e Respectivas Literaturas

TIPO DE AULA	CRÉDITO	CH SEMANAL	CH TOTAL
ESTÁGIO	1	2	30
TOTAL	1	2	30

OBJETIVO(S):

Planejar e elaborar atividades e materiais didáticos que visem a aprendizagem em autonomia. Utilizar e elaborar instrumentos para a aprendizagem em autonomia. Observar e auxiliar o professor regente.

EMENTA:

Análise de planejamentos de cursos que objetivem a aprendizagem de francês em autonomia. Observação em sala de aula, mediatecas. Análise e elaboração de material didático. Análise e elaboração de instrumentos avaliativos adequados ao perfil do aluno. Análise e elaboração de planejamento. Assistência a cursos e jornadas direcionadas ao ensino de língua francesa.

PRÉ-REQUISITO 1:

ILE03-09990 Práticas Metodológicas em Língua Francesa

TRAVA:

86 créditos (Letras - Port / Francês - versão 4)

86 créditos (Letras - Port / Francês - versão 5)

BIBLIOGRAFIA:

PUREN, C.,BERTOCCHIN1, P. et COSTANZO,E. Se Former en Didactique des Langues. Paris: Ellipses, 1998

Le Français dans le Monde n° spécial. Apprentissages des Langues et Technologies .! Usages en Emergence.Janvier 2002

BARBOT,Marie-José (coord.). Ressources pour l'Apprentissage: Exces et Acces. ELA n°112. Paris: Didier Érudition, 1998

COSTE, Daniel (coord.). Enseignement et Formation à Distance. ELA n0113. Paris: Didier Erudition, 1999.

ANEXO G – Ementa de Estágio de Educação Básica de Francês I

FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA

UNIDADE: INST. DE APLICAÇÃO				
DEPARTAMENTO: DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LITERATURA				
DISCIPLINA: ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE FRANCÊS I				
CH TOTAL	ALUNO	PROFESSOR	CRÉDITOS: 2	CÓDIGO: CAP03-08881
	60	60		
MODALIDADE DE ENSINO: PRESENCIAL			TIPO DE APROVAÇÃO: NOTA E FREQUÊNCIA	

STATUS	CURSO(S) / HABILITAÇÃO(ÕES) / ÊNFASE(S)
OBRIGATÓRIA	ILE - Letras - Port / Francês (versão 4) Português - Francês e Respectivas Literaturas ILE - Letras - Port / Francês (versão 5) Português - Francês e Respectivas Literaturas

TIPO DE AULA	CRÉDITO	CH SEMANAL	CH TOTAL
ESTÁGIO	2	4	60
TOTAL	2	4	60

OBJETIVO(S):

Planejar e elaborar atividades e materiais didáticos. Elaborar e aplicar instrumentos avaliativos. Observar e auxiliar o professor regente.

EMENTA:

Análise da organização administrativo-escolar. Observação em sala de aula. Co-participação. Análise e elaboração de material didático. Análise e elaboração de instrumentos avaliativos

adequados ao perfil do aluno. Análise e elaboração de planejamento. Correção de atividades redigidas por alunos da educação básica. Assistência a cursos e jornadas direcionadas ao ensino de língua francesa. Assistência a COC. Participação: ministrar aula como professor regente.

PRÉ-REQUISITO 1:

ILE03-09970 Língua Francesa IV

TRAVA:

86 créditos (Letras - Port / Francês - versão 4)

86 créditos (Letras - Port / Francês - versão 5)

BIBLIOGRAFIA:

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.

FERREIRA, Francisco Whitaker. Planejamento sim e não. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

PUREN, C., BERTOCHINI, P., COSTANZO, E. Se Former en Didactique des Langues. Paris: Ellipses, 1998.

ANEXO H – Ementa de Estágio de Educação Básica de Francês II

FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA

UNIDADE: INST. DE APLICAÇÃO				
DEPARTAMENTO: DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LITERATURA				
DISCIPLINA: ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE FRANCÊS II				
CH TOTAL	ALUNO 60	PROFESSOR 60	CRÉDITOS: 2	CÓDIGO: CAP03-08882
MODALIDADE DE ENSINO: PRESENCIAL			TIPO DE APROVAÇÃO: NOTA E FREQUÊNCIA	

STATUS	CURSO(S) / HABILITAÇÃO(ÕES) / ÊNFASE(S)
OBRIGATÓRIA	ILE - Letras - Port / Francês (versão 4) Português - Francês e Respectivas Literaturas ILE - Letras - Port / Francês (versão 5) Português - Francês e Respectivas Literaturas

TIPO DE AULA	CRÉDITO	CH SEMANAL	CH TOTAL
ESTÁGIO	2	4	60
TOTAL	2	4	60

OBJETIVO(S):

Planejar e elaborar atividades e materiais didáticos. Elaborar e aplicar instrumentos avaliativos. Observar e auxiliar o professor regente.

EMENTA:

Análise da organização administrativo-escolar. Observação em sala de aula. Análise e elaboração de material didático. Análise e elaboração de instrumentos avaliativos adequados

ao perfil do aluno. Análise e elaboração de planejamento. Correção de atividades redigidas por alunos da educação básica. Assistência a cursos e jornadas direcionadas ao ensino de língua espanhola. Assistência a COC.

PRÉ-REQUISITO 1:

ILE03-09971 Língua Francesa V *ou*

CAP03-08881 Estágio de Educação Básica de Francês I

TRAVA:

86 créditos (Letras - Port / Francês - versão 5)

BIBLIOGRAFIA:

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.

FERREIRA, Francisco Whitaker. Planejamento sim e não. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

PUREN, C., BERTOCHINI, P., COSTANZO, E. Se Former en Didactique des Langues. Paris: Ellipses, 1998.

ANEXO I – Ementa de Prática de Ensino do Texto Literário em Língua Francesa

FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA

UNIDADE: INSTITUTO DE LETRAS				
DEPARTAMENTO: DEPTO. DE LETRAS NEOLATINAS				
DISCIPLINA: PRÁT. DE ENS. DO TEXTO LITERÁRIO EM LÍNGUA FRANCESA				
CH TOTAL	ALUNO	PROFESSOR	CRÉDITOS: 1	CÓDIGO: ILE03-09992
	30	30		
MODALIDADE DE ENSINO: PRESENCIAL			TIPO DE APROVAÇÃO: NOTA E FREQUÊNCIA	

STATUS	CURSO(S) / HABILITAÇÃO(ÕES) / ÊNFASE(S)
OBRIGATÓRIA	ILE - Letras - Port / Francês (versão 4) Português - Francês e Respectivas Literaturas ILE - Letras - Port / Francês (versão 5) Português - Francês e Respectivas Literaturas

TIPO DE AULA	CRÉDITO	CH SEMANAL	CH TOTAL
ESTÁGIO	1	2	30
TOTAL	1	2	30

OBJETIVO(S):

Descrição do papel do texto literário em diferentes enfoques metodológicos. Diferenciação dos diferentes contratos comunicativos encontrados no discurso literário. Elaboração de propostas de atividades para o uso do texto literário em sala de aula, visando às competências leitoras e literárias com apoio teórico nos pressupostos da Análise do Discurso.

EMENTA:

O papel do texto literário nos principais enfoques metodológicos de ensino de Língua Estrangeira. A competência leitora e a competência literária. O discurso literário e o contrato comunicativo. A literatura infanto-juvenil e a de adultos. Confecção e análise de exercícios.

PRÉ-REQUISITO 1:

ILE03-09967 Língua Francesa II

BIBLIOGRAFIA:

GAONAC'H, Daniel. *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Didier, 1991.

Kleiman, Angela, 1996, *Leitura, ensino e pesquisa*. 2. ed., São Paulo, Pontes.

Maingueneau, Dominique, 1996, *Pragmática do discurso literário*, São Paulo, Martins Fontes.

Maingueneau, Dominique, 1998, *Termos-chave da análise do discurso*, Belo Horizonte, Editora UFMG.

Maingueneau, Dominique, 2001, *O contexto da obra literária*, São Paulo, Martins Fontes.

Oliveira, Yeda de, 2003, "Considerações preliminares", in *O contrato da comunicação na literatura infantil e juvenil*, Rio de Janeiro, Lucerna, pp. 11-55.

ANEXO J – Programa de Práticas Metodológicas em Língua Francesa (2020.1)

UNIVERSIDADE
CEH – INSTITUTO DE LETRAS
PRATIQUES MÉTHODOLOGIQUES (2020.1)
PROFESSEURS:

PROGRAMME DES ACTIVITÉS**1. Renseignements importants**

Jour de la semaine et horaire : le vendredi, de 10h40 à 12h20 et de 18h50 à 20h30 ;

Adresses électroniques des professeurs :

Plateforme pour les réunions : Google Meet.

Objectifs : “Habilitar o discente ao trabalho com **diferentes metodologias** de ensino do Francês língua estrangeira e de sua inserção nos diferentes estratos sociais visados por este ensino.

Habilitar o discente ao trabalho com o texto autêntico em língua francesa para formação do leitor potencial em **áreas de saber de seu interesse**.

Descrição do **papel do texto literário** em diferentes enfoques metodológicos. Diferenciação dos diferentes contratos comunicativos encontrados no discurso literário. Elaboração de propostas de atividades para o uso do texto literário em sala de aula, visando às competências leitoras e literárias com apoio teórico nos pressupostos da Análise do Discurso”.

Contenus : “Desenvolvimento de estratégias para que o professor promova a formação geral do aluno na língua estrangeira

Análise dos diferentes modelos metodológicos do FLE, aplicada à prática cotidiana em sala de aula, levando em conta a participação dos diferentes estratos sociais envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

O papel do texto literário nos principais enfoques metodológicos de ensino de Língua Estrangeira. A competência leitora e a competência literária. O discurso literário e o contrato comunicativo. A literatura infanto-juvenil e a de adultos. Confecção e análise de exercícios”.

2. Calendrier des activités prévues (13 semaines)

Dates	Activités
18/09 ¹³	présentation du programme ;
25/09	Activités asynchrones ;
02/10	Activités asynchrones ;
09/10	Activités asynchrones ;
16/10	Activités asynchrones ;
23/10	Activités asynchrones ;
30/10	Activités asynchrones ;
06/11	Activités asynchrones ;
13/11	Remise des comptes rendus ;
20/11	<i>Jour férié.</i>
27/11	Activités asynchrones ;
04/12	Activités asynchrones ;
11/12	Activités asynchrones ;

Évaluation

Compte-rendu des textes :

Pour les Méthodologies en classe de FLE : CUQ, J.-P.; GRUCA, I. Méthodologies et méthodes.

In : _____. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, 2008, p. 253-270.

Pour le Français de Spécialité et le FOS : BARTHÉLEMY, Fabrice. Le marché du français. In:

_____. *Professeur de FLE: historique, enjeux, perspectives*. Paris: Hachette, 2007.

Pour le Texte Littéraire en classe de FLE : CUQ, J.-P.; GRUCA, I. La littérature et les textes

authentiques. In : _____. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, 2008, p. 413-427.

¹³ Les dates en rouge sont réservées pour les activités synchrones.

Bibliographie officielle

- ANDERSON, Patrick. *La Didactique des Langues Étrangères à l'Épreuve du Sujet*. Besançon: Presses Universitaires Franc-Comtoises, 1999.
- BARTHÉLEMY, Fabrice. Le marché du français. In: _____. *Professeur de FLE: historique, enjeux, perspectives*. Paris: Hachette, 2007.
- BÉACCO, Jean Claude. Les méthodologies d'enseignement en DFL. In: _____. *Cours sur les méthodologies d'enseignement*. Disponible sur <
https://www.academia.edu/37284559/Cours_sur_les_m%C3%A9thodologies_denseignement_FLE_Unit%C3%A9_3>
- BESSE, Henri; PORQUIER, Rémy. *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Didier, 1991.
- CORNAIRE, Claudette. *Le Point sur la Lecture*. Collection Didactique des Langues Étrangères. Paris: CLE International, 1999.
- COSTE, Daniel (org.). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris: Didier, 1994.
- CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, 2008.
- _____. Temps, espace et savoirs en didactique du FLE. In : *Intercambio*, n. 7, v. 2, 2014, p. 1-11.
- GAONAC'H, Daniel. *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Didier, 1991.
- KLEIMAN, Angela. *Leitura, ensino e pesquisa*. São Paulo: Pontes, 1996.
- LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, n° spécial. *Méthodes et Méthodologies*. Paris: Hachette, 1995
- MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática do discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- _____. *O contexto da obra literária*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MOIRAND, Sophie. *Situations d'Écrit, Compréhension, Production en Langue Étrangère*. Paris : CLE International, 1979.
- OLIVEIRA, Yeda de. Considerações preliminares. In: *O contrato da comunicação na literatura infantil e*

juvenil. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 11-55.

PÉRY-WOODLEY, Marie-Paule. *Les Écrits dans l'Apprentissage*. Paris: Hachette, 1993.

PORCHER, Louis. *L'Enseignement des Langues Étrangères*. Paris: Hachette, 2004.

PUREN, Christian; BERTOCCHINI, Paola. *Se Former en Didactiques des Langues*. Paris: Ellipses, 1998.

VIGNER, Gérard. *La Grammaire en FLE*. Paris: Hachette, 2