

STELA MARIS VELLOZO DE ALMEIDA

A REPRESENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PELO ALUNO-MESTRE NA DEFINIÇÃO DE METODOLOGIA PARA A PRÁTICA DE ENSINO

Dissertação de Mestrado apresentada
para obtenção do Título de Mestre em
Educação na Universidade Federal do
Paraná.

CURITIBA

1983

PROFESSOR ORIENTADOR

KARL MICHAEL LORENZ

Doutor em Educação pela
Columbia University -. EUA

CO-ORIENTADORES

MARISA FERNANDES NUNES

Mestre em Educação pela
Universidade Federal do Paraná

NILCÉIA MARIA DE SIQUEIRA PEDRA

Mestre em Educação pela
Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

RACHEL PEREIRA LIMA

Mestre em Educação pela
Universidade Federal do Paraná

AGRADECIMENTOS

Ao professor orientador, cujas críticas constituíram um desafio para a luta.

Às co-orientadoras, pela orientação competente e amiga.

Às alunas de Prática de Ensino de Francês, que contribuíram para o enriquecimento da proposta inicial.

Ao meu marido e às minhas filhas, pelas muitas horas que roubei de nosso convívio.

Ao meu pai, pelo estímulo e apoio em todos os momentos.

A todos os que, direta ou indiretamente, colaboraram na realização deste trabalho.

SUMÁRIO

	LISTA DE QUADROS	v
	RESUMO	vi
	RÉSUMÉ	ix
	SUMMARY	xii
1	<u>O PROBLEMA</u>	1
1.1	Introdução	1
1.2	Contexto do problema	5
1.3	Formulação do problema e objetivos do estudo	16
2	<u>FUNDAMENTOS DE METODOLOGIA ALTERNATIVA PARA A PRÁTICA DE ENSINO</u>	20
2.1	Aspectos gerais	20
2.2	A representação da prática pedagógica pelo aluno-mestre	24
2.2.1	Conceito de representação	25
2.2.2	Importância da representação na Prática de Ensino	31
2.3	Princípios norteadores	34
3	<u>RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA EM PRÁTICA DE ENSINO DE FRANCÊS</u>	37
3.1	Apresentação	37
3.1.1	Justificativa e objetivos	37
3.1.2	Metodologia	38
3.1.2.1	Modelo de estudo	38
3.1.2.2	Sujeitos	39
3.1.2.3	Procedimentos	41
3.2	Desenvolvimento	44
4	<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	113
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
	ANEXOS	121

LISTA DE QUADROS

1	Relação das escolas da comunidade envolvidas no estágio supervisionado	40
2	Atividades profissionais das alunas de Prática de Ensino de Francês	46
3	Aspirações profissionais das alunas de Prática de Ensino de Francês	47

RESUMO

Estudos e experiências efetivados no desenvolvimento da Prática de Ensino na Universidade Federal do Paraná, durante os últimos dez anos, mostraram que os alunos-mestres, quando em contato com a realidade escolar, nem sempre apresentavam um desempenho satisfatório.

Levantada a hipótese de que a causa de tal ocorrência se situava nas metodologias empregadas, as quais tinham por base a imitação de modelos pré-determinados pelo professor, sugeriu-se a adoção de metodologia alternativa que valorizasse a visão do aluno sobre a prática pedagógica..

Isso posto, tomou-se como suporte para a exploração dessa idéia o conceito de representação, de vez que investigações realizadas por Sguissardi, Astolfi, Mialaret, Revuz, Fayol possibilitaram associar esse conceito à formação do professor.

O presente estudo desenvolveu-se, assim, na ótica dos seguintes objetivos: 1) apresentar os fundamentos de metodologia alternativa para a Prática de Ensino; 2) demonstrar a possibilidade de aplicação dessa metodologia em uma situação escolar real.

Na fundamentação teórica, além de abordar o conceito de representação, enfatizaram-se algumas idéias básicas coe-

rentes com a definição metodológica pretendida, para, então, extrair princípios norteadores.

A experiência em uma situação escolar real, por sua vez, configurou-se como estudo exploratório, sendo selecionada como unidade de investigação a Prática de Ensino de Francês, que, por suas características, favoreceu o tipo de trabalho que se pretendeu executar. Em seu desenvolvimento, efetuado a partir dos princípios previamente formulados, buscou-se orientar os estudantes no sentido de que explicitassem suas representações e procurou-se explorá-las em diferentes dimensões.

A análise, feita com base no referencial teórico estabelecido, revelou resultados positivos em termos de aperfeiçoamento pessoal e profissional dos alunos, bem como de fortalecimento do próprio referencial.

Entretanto, não se pretendeu fazer generalizações nem apresentar verdades definitivas, mas levantar problemas e idéias que emergiram do próprio processo de pesquisa e podem constituir hipóteses para posteriores investigações. Entre eles é possível destacar: a aplicação dos princípios metodológicos propostos, a diferentes Práticas de Ensino; a análise comparativa das representações de alunos e professores de Prática de Ensino; a influência das representações dos alunos de escolas da comunidade na orientação do estágio supervisionado; o estudo da representação da prática pedagógica pelos alunos egressos dos cursos de Licenciatura; a importância das representações na definição de metodologias em diferentes disciplinas de formação pedagógica.

Além disso, o presente trabalho traz no seu bojo um aspecto essencial, qual seja o redimensionamento da relação professor-aluno, implicando mudança de concepção da prática pedagógica.

RÉSUMÉ

Pendant les dix dernières années, des études et des expériences menées au cours du développement de la Pratique de l'Enseignement à l'Université Fédérale du Parana ont montré que les étudiants ne présentaient pas, toujours, une attitude satisfaisante au contact avec la réalité scolaire.

Formulée l'hypothèse que la cause de tel fait se situait dans les méthodologies employées qui se fondaient sur l'imitation de modèles pré-déterminés par le professeur, on a suggéré l'adoption d'une méthodologie alternative étayée sur la vision de l'élève à propos de la pratique pédagogique.

On a pris comme support pour l'exploitation de cette idée le concept de représentation puisque, des recherches menées par Squissardi, Astolfi, Mialaret, Revuz, Fayol ont montré la possibilité d'associer ce concept à la formation du professeur.

Cette étude s'est donc développée, sous l'optique des objectifs suivants: 1) présenter les fondements d'une méthodologie alternative pour la Pratique de l'Enseignement; 2) montrer la possibilité d'application de cette méthodologie dans une situation scolaire réelle.

Au cours de la discussion théorique, après avoir présenté le concept de représentation, on a mis en relief quelques idées fondamentales en rapport à la définition mé-

thodologique postulée, pour en extraire des principes fondamentaux.

L'expérience dans une situation scolaire réelle s'est caractérisée comme une étude exploratoire, ayant pour unité d'investigation la Pratique de l'Enseignement du Français qui, par sa nature, a été favorable à la sorte de travail qu'on a voulu réaliser. Pendant son développement, basé sur les principes préalablement établis, on a cherché d'abord à orienter les étudiants pour leur faire expliciter leurs représentations et, ensuite, on a essayé d'exploiter celles-ci dans leurs différentes dimensions.

L'analyse, appuyée sur les bases théoriques établies, a montré des résultats positifs, du point de vue du perfectionnement personnel et professionnel des élèves, aussi bien que le renforcement même de la théorie.

Toutefois, ce travail n'a pas eu le but de conduire à des généralisations ni de présenter des résultats définitifs mais s'est orienté vers la découverte de problèmes et d'idées qui pourraient constituer des hypothèses à d'autres recherches. Parmi ces problèmes et ces idées, on peut citer: l'application des principes méthodologiques formulés, à d'autres Pratiques de l'Enseignement; l'analyse comparative des représentations des élèves et des professeurs de la Pratique de l'Enseignement; l'influence des représentations des élèves des écoles de la ville pendant l'orientation du stage; l'étude de la représentation de la pratique pédagogique par les élèves qui ont déjà quitté les cours de formation de professeurs; l'importance des représentations

dans la définition des méthodologies dans les différentes disciplines de formation pédagogique.

Enfin, la présente étude a conduit à la réorientation de la relation professeur-élève, avec des implications dans la manière de concevoir la pratique pédagogique.

SUMMARY

During the last ten years, studies conducted on the development of Practice Teaching in the Federal University of Parana, have demonstrated that student teachers, when in contact with the reality of the school, do not always perform satisfactorily.

Based on the hypothesis that the cause of the situation resides in the teaching methodologies used, which are founded on the imitation of pre-determined models by the professor, it is suggested that an alternative model that explores the concept that the student has about pedagogical practices, be adopted.

Thus, in exploring this idea, the concept of representation was used since studies conducted by Squissardi, Astolfi, Mialaret, Revuz, Fayol have shown the applicability of this approach for characterizing the formation of the professor.

The present study is based on the following objectives: 1) present the fundamentals of an alternative methodology for Practice Teaching; 2) demonstrate the applicability of this methodology in a real school situation.

In the theoretical part of the study, besides discussing the concept of representation, some basic ideas were emphasized that were coherent with the methodological defini-

inition presented, in order to extract the basic principles.

The study is characterized as exploratory, with the unit of investigation being Practice Teaching of French, that because of its characteristics, favors the type of work that was intended. In its development, conducted according to the principles previously formulated, the study attempted to orient the students in the sense that they explain their representations and to explore these in their different dimensions.

The analysis, based upon the theoretical model, generated satisfactory results, in terms of improving personally and professionally the students, as well improving the model.

It was not intended that generalizations and definitive results be presented, but problems and ideas, that emerged from the research among these, were some points that might constitute hypotheses for future studies, such as: application of the proposed methodological principles to different courses of Practice Teaching; the influence of the representations by the students of the schools in the community in the orientation of supervised student teaching; comparative analysis of the representations of the students and professors of Practice Teaching; study of the representation of pedagogical activities by graduates of the Teacher Licensing program; importance of representations in the definition of the methodologies in different disciplines.

The present study has resulted in the redirection of the teacher-student relationship, implying change in the conception of pedagogical activities.

1 O PROBLEMA

1.1 INTRODUÇÃO

A partir das duas últimas décadas, têm havido tantos estudos sobre a formação de professores, que se torna difícil ter acesso a grande parte deles.

Entretanto, como afirma DEBESSE, esse interesse quase obsessivo pela formação docente, entre dirigentes e práticos, traduz um desconforto acentuado decorrente do sentimento de que a formação, tal qual se realiza hoje, não corresponde às necessidades da época e compromete o futuro.¹

Fazem-se movimentos em diferentes países, sobretudo nos mais evoluídos, mas a situação permanece crítica. Chega-se a questionar a possibilidade de formar professores válidos num mundo de crise e, também, a utilidade de tal formação.

É evidente que, tendo em vista as características da época em que se vive, formar professores aparece como um grande desafio.

No Brasil, esse desafio tem-se configurado de forma intensa mediante seminários, conferências, debates, entre os quais se destaca o I Seminário de Educação Brasileira, que, em seus relatórios finais, diz serem

os maiores problemas levantados na formação de professores educadores: a) a alienação em relação ao contexto dos problemas nacionais ou mundiais; b) academicismo que cultiva o mito do alto nível — alto nível este que acaba por não produzir nada; c) atrofia da iniciativa através de métodos expositivos de ensino.²

Pode-se citar também o movimento provocado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no sentido de promover a formação do profissional em Educação, que se vem realizando a nível regional e nacional.³

No entanto, verificam-se ainda lacunas quanto à definição de linhas teóricas relativas ao problema, fato esse que se evidencia na existência de uma bibliografia reduzida sobre o assunto na literatura brasileira. Mesmo na Universidade observa-se essa restrição, uma vez que, apesar de medidas tomadas no aspecto das leis, a formação profissional continua a ser enfocada apenas como um apêndice aos estudos realizados num domínio particular do conhecimento humano. Contudo, a formação mostra-se não só válida, como também necessária. A maneira de orientá-la é que vai apresentar variações, em função do que se entende por *formar* e *formar-se*.

Diferentes autores se posicionam a respeito.

Para FERRY, formar educadores é talvez essencialmente torná-los aptos a assumir suas incertezas.⁴ PROST sustenta posição semelhante, ao recomendar que se ensinem os professores a viver com seus problemas, suas tensões, possibilitando-lhes reconhecer a sua afetividade e a dos outros.⁵ Ao propor a reconstrução da escola, BATAILLON e outros afirmam que a formação de professores e alunos é o desenvolvimento de sua personalidade.⁶ Tratando-se de um desenvolvimento interno, reconhece-se que a pessoa não é formada por ninguém, mas

forma-se a si mesma, podendo, no entanto, ser auxiliada nesse processo. DUFOUR reforça essa idéia quando diz que formar-se é descobrir através de numerosas experiências o poder que existe em si.⁷ Também POSTIC se manifesta nesse sentido ao alertar para o fato de que a ação pedagógica se inscreve na experiência vivida, mas, sendo uma aventura interior e um processo de transformação de outrem, retorna e provoca a transformação íntima.⁸

A formação pedagógica aparece, pois, não como uma panacéia, um remédio milagroso capaz de curar todos os males, mas como um meio de auxiliar o futuro professor na descoberta de si próprio e na tomada de consciência dos aspectos complexos da relação com seus alunos. Formar um professor é ajudá-lo a se conhecer melhor, mas ao mesmo tempo ajudá-lo a conhecer as condições de seus próprios comportamentos pedagógicos e os efeitos desses comportamentos sobre as atividades dos alunos.

Além disso, não se admite o desenvolvimento de esquemas de conduta rigorosamente idênticos, pois, como atenta MIALARET, não se formam educadores em cadeia.⁹ Cada pessoa apresenta uma realidade individual e social diferenciada. Cumpre prepará-la para um exame crítico dessa realidade, possibilitando-lhe tomar decisões coerentes.

No processo de formação de professores assim concebido, a Prática de Ensino deve ser vista não como uma superdisciplina que se baste inteiramente, mas como um elemento de indiscutível importância que se inclui num currículo, onde deve prevalecer o caráter interdisciplinar, tendo em vista um objetivo comum.

Pode ser caracterizada, em relação aos alunos, como a oportunidade de vivenciar uma experiência docente em situação real, num contexto determinado, de forma supervisionada, interpretando-se supervisão como um acompanhamento constante das atividades. Constitui um dos momentos críticos do curso de Licenciatura, pois o aluno-mestre*, ao assumir a responsabilidade de trabalhar diretamente com alunos, revela, na maioria das vezes, aspectos de sua personalidade ainda não desvelados publicamente. Daí a necessidade de orientar a Prática de Ensino de forma a auxiliá-lo a enfrentar desafios presentes e futuros e a encontrar seus próprios modos de ação. É indispensável, pois, que não se configure como instrumento destinado a assegurar uniformidade de reações e nem tampouco como uma preparação para o futuro. Constituindo já uma ação, a vida intensa, a vida viva, cabe-lhe oportunizar a reflexão sobre convicções e possibilidades individuais, o desenvolvimento de um *saber fazer didático*, além da indagação constante sobre o real, isto é, *o vivido e o saber*.

Conforme determinação do Conselho Federal de Educação, deve desenvolver-se sob a forma de estágio supervisionado. Este não se apresenta como um ponto final, um fechamento do curso, mas, como acentua WACHOWICZ, deve ser o ponto de partida para a reflexão pedagógica.¹⁰

Aliás, a própria Lei 6.494/77, que dispõe sobre estágios, visualiza-os numa perspectiva ampla de complementação

*Entende-se por *aluno-mestre* o aluno de Prática de Ensino, chamado também de *estagiário* e de *futuro professor*.

do ensino e da aprendizagem, alertando para a necessidade de planejá-los, executá-los, acompanhá-los e avaliá-los em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano.¹¹ O Decreto 87.497/82, ao regulamentar essa lei, considera estágio curricular "as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio".¹²

Destaca-se, então, a importância de adotar na Prática de Ensino uma metodologia estruturada em função das condições do aluno, considerado individualmente e em grupo, numa situação específica, metodologia essa capaz de assegurar a coerência entre bases, princípios e procedimentos.

1.2 CONTEXTO DO PROBLEMA

Após as considerações gerais sobre o processo de formação docente e o papel da Prática de Ensino, cabe ressaltar que esses temas têm sido objeto de preocupação em várias universidades, gerando encontros e debates. Uma análise de documentos produzidos nessas ocasiões indica a existência de dois pontos predominantes: 1) a análise da Prática de Ensino em um contexto curricular amplo; 2) o aspecto metodológico das Práticas de Ensino.

No ensejo do I Encontro Nacional de Prática de Ensino, ROCHA ilustra a primeira idéia ao recomendar uma revisão dos

programas de Prática e, concomitantemente, a alteração do programa global de outras disciplinas como meio de solucionar as dificuldades do magistério, que, a seu ver, residem principalmente:

- na imprecisão de objetivos da escola, e, em decorrência, da adequação do trabalho que realizam os professores.
- nas dificuldades manifestas, todavia não atendidas, de os estudantes levarem para a prática de ensino, a teoria aprendida das diferentes disciplinas. E, mais, o descaso que votam à pesquisa em sala de aula.
- no desconhecimento dos rumos efetivos que os sistemas educacionais estão propondo em seus planos de desenvolvimento e que se originam de realidades muito específicas.¹³

Essa é também a linha de SANTOS FILHO que, ao propor diretrizes curriculares para a formação inicial do professor de escolas de 1º e 2º graus, mostra a necessidade de integrar a formação acadêmica do docente com a formação pedagógica e a formação prática, e termina por sugerir "uma profunda reformulação dos cursos de licenciatura a fim de se garantir uma formação mais sólida dos futuros professores das escolas de 1º e 2º graus".¹⁴

No que diz respeito ao aspecto metodológico das Práticas de Ensino, verifica-se que tem polarizado a maior parte dos estudos realizados no Brasil na área de Prática de Ensino/estágio supervisionado.

Com efeito, a análise do conteúdo das teses de pós-graduação publicadas nos últimos anos revela que os trabalhos nessa área, apesar de pouco freqüentes, focalizam em especial problemas de metodologia.¹⁵ Os Resumos do Encontro Nacional de Prática de Ensino realizado na Faculdade de Edu-

cação da Universidade de São Paulo, em fevereiro de 1983, vêm, outrossim, confirmar tal preferência, de vez que as comunicações apresentadas se centralizaram nesse tema.¹⁶

Também na Universidade Federal do Paraná (UFPR), experiências promovidas na área, durante os últimos dez anos, orientaram-se no duplo sentido de alteração curricular e de tentativas metodológicas, como se pode verificar pelo acompanhamento do trabalho desenvolvido nas Práticas de Ensino durante esse período.

Inicialmente, cabe ressaltar que esta disciplina era freqüentemente questionada em termos de eficiência e eficácia, verificando-se que sua atuação vinha sendo comprometida por uma série de fatores, relacionados principalmente a problemas administrativos, curriculares e pedagógicos. Muitos deles, de conotação ampla, referiam-se sobretudo à insuficiência da formação pedagógica recebida pelos alunos durante o curso de Licenciatura; à ausência de integração entre as disciplinas pedagógicas e as de conteúdo; à falta dos fundamentos metodológicos específicos da área de ensino; à carga horária insuficiente para as Práticas; à dificuldade de encontrar locais apropriados para a realização do estágio supervisionado; à inexistência de salas-ambiente e recursos auxiliares de ensino para uso e demonstração; à realização do estágio nos últimos períodos do curso.

Para solucioná-los, foram efetivados, por iniciativa do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, vários estudos que mobilizaram não só docentes de Prática, mas também professores de outras disciplinas e pessoal técnico. Embora cada um deles houvesse apresentado contribuições po-

sitivas, todos se revelaram insuficientes para solucionar os problemas detectados, pois, como se teve ocasião de verificar, estes envolviam não apenas a Prática de Ensino mas também todo o processo de formação dos futuros professores.

Evidenciou-se, por conseguinte, a necessidade de repensar globalmente os cursos de Licenciatura, revendo a situação das disciplinas pedagógicas e das de conteúdo, o que passou a constituir *pressuposto* para quaisquer proposições que se fizessem no campo da Prática de Ensino.

Paralelamente aos problemas de caráter geral, foram identificados outros, mais específicos, que, embora vinculados aos gerais, situavam-se em especial na área pedagógica e tornaram-se evidentes na atuação do aluno durante o estágio supervisionado e em sua atividade profissional exercida fora da Faculdade.

No caso da Prática de Ensino de Francês, foi possível percebê-los com maior nitidez, uma vez que o número de alunos que cursam a disciplina é bastante reduzido (em média cinco alunos por período). O acompanhamento de seu trabalho, não só enquanto estavam na Universidade, mas também posteriormente, revelou diferentes tipos de reações ao contacto com a realidade escolar. Assim, já durante o estágio se observou que, enquanto certos alunos demonstravam adaptar-se à metodologia proposta, outros encontravam dificuldade em planejar e executar as atividades, embora a fundamentação teórica e o treinamento prévio parecessem ter sido suficientes. Por outro lado, o contato com egressos, com e sem experiência profissional anterior ao desenvolvimento da disciplina, mostrou que, embora tivessem aplicado corretamente os modelos

propostos quando na Faculdade, ao deixá-la não só os tinham abandonado, como também, julgando-se por vezes sem condições de encontrar outros adequados às situações que se lhes apresentavam, deixavam-se dominar pelo conformismo, pelo desânimo e até mesmo pela revolta contra alunos cujas atitudes não correspondessem às suas expectativas.

Tal ocorrência, verificada também em outras Práticas de Ensino, conforme depoimento dos professores responsáveis, parecia revelar que as atividades docentes vivenciadas não tinham sido bastante expressivas, o que levou ao questionamento das Práticas de Ensino no que tange à metodologia.

Sob a influência do movimento pedagógico contemporâneo, procedeu-se então a diferentes tentativas metodológicas, citando-se, entre elas: ensino programado, monitoria e aulas pré-práticas como experiências prévias de estágio, simulação versus estágio, treinamento em micro-ensino e instrução modular. Estas duas últimas mereceram especial destaque, não só por terem constituído um trabalho cooperativo, que envolveu 90% dos professores de Prática, mas também por terem produzido, ao menos aparentemente, resultados satisfatórios.*

Não obstante, na Prática de Ensino de Francês e mesmo em outras Práticas, continuou a observar-se uma dicotomia entre as atitudes demonstradas pelos alunos durante o treinamento e por ocasião da prática profissional.

*Para maiores informações sobre a experiência com instrução modular, ver: GARCIA, Consuelo de Menezes & ALCORTA, Louis B., coord. *Modelo metodológico de currículo de prática de ensino*; estágio supervisionado para cursos de graduação (licenciatura curta e plena). Curitiba, Universidade Federal do Paraná/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (UFPR/INEP), 1979.

O problema da escolha de metodologia permaneceu, portanto, como foco de investigação. Procedendo à análise das tentativas realizadas, verificou-se que, embora a tipologia variasse, o princípio básico era comum, ou seja, todas se caracterizavam pelo estímulo à imitação de modelos pré-estabelecidos pelo professor, pela submissão a uma realidade exterior estruturada e pela uniformidade de tratamento a todos os alunos. Primavam pelo que BRANDÃO chama de "idealização do processo educativo profundamente marcada pela normatividade, quer da ação a desenvolver, quer dos padrões a atingir".¹⁷

A falha parecia, pois, localizar-se não nos procedimentos em si, todos de indiscutível valor, mas no fato de serem pré-determinados pelo professor e colocados aos alunos, numa perspectiva unidirecional. Com efeito, os professores procuravam interpretar os fatores essenciais da prática pedagógica segundo sua visão e, a partir daí, orientavam todo o trabalho. Traçavam o perfil do bom educador, destacavam qualidades essenciais e treinavam seus alunos a fim de que se aproximassem o mais possível do modelo ideal. Forneciam roteiros de aulas, modelos de fichas e de planos e, na avaliação, valorizavam condutas estereotipadas. Não procuravam conhecer a posição dos alunos, e até mesmo o diagnóstico inicial era efetivado em função de uma metodologia já estabelecida. Denotava-se a ausência de um macrodiagnóstico que possibilitasse aos estudantes participar da construção de sua conduta pedagógica.

Considerando os problemas anteriormente analisados, levantou-se então a hipótese de que

modelos pré-definidos pelo professor e impostos aos alunos não garantem um desempenho satisfatório na prática pedagógica.

Entende-se aqui *desempenho satisfatório* como sendo uma forma de atuar coerente com a visão de cada um, visão esta considerada em suas dimensões cognitiva e afetiva. A *prática pedagógica*, por sua vez, é definida como a concretização do ato de ensinar. Envolve basicamente três elementos: o professor, os alunos e os meios que interagem em um determinado contexto. Este é amplo, compreendendo o universo sócio-cultural onde vivem os indivíduos e a escola, instituição social, que atuam, respectivamente, como *fonte de predição e fator de contingência*.¹⁸

Para verificar a hipótese formulada, julgou-se necessário conceituar inicialmente *modelo*, situando-o, a seguir, no campo educacional. Não se pretendeu discutir detalhadamente o conceito, mas definir o significado do vocábulo no contexto do problema.

Conforme afirma SANT'ANNA, o termo é de uso relativamente recente na literatura educacional,¹⁹ sendo empregado em diferentes sentidos.

Alguns autores destacam o aspecto de redução da realidade. Entre eles, encontra-se MARQUES, que, ao contrastar *modelo e paradigma*, acentua que o primeiro implica redução da realidade em termos de complexidade tanto espacial como temporal.²⁰

Outros utilizam o termo para designar uma analogia, um fenômeno particular. Um modelo é nada mais que uma analogia conveniente que serve como apoio ao pensamento.²¹

Por vezes aparece ainda como sinônimo de padrão.²² É neste sentido de padrão, de norma ou daquilo que serve de exemplo, que se toma modelo no presente estudo.

Ao estabelecer a relação entre modelos e Educação, a questão central que se formula não se refere essencialmente à necessidade ou não de adotá-los nessa área. Endossa-se a opinião de estudiosos como SNYDERS, que assim se pronuncia a respeito: "um universo pedagógico que pretende dispensar os modelos condena-se ao empobrecimento e à instabilidade".²³

Oferecer modelos aparece mesmo como uma garantia contra estados de angústia muito acentuados, que podem levar à estagnação ou a um tatear incontrolado pelo sujeito e à incerteza total. Como dizem FAUQUET & STRASFOGEL, o que pode e mesmo deve ser contestado não é a existência de modelos, mas o valor exemplar que se lhes atribui.²⁴

Não se nega, pois, a sua vinculação ou representatividade quanto a um sistema pedagógico determinado. Todavia, acredita-se que se deva combater o conformismo em relação a eles, resultante da falta de uma atitude refletida e crítica.

Ainda mais: é preciso evitar que se transformem, consciente ou inconscientemente em refúgios que impeçam de enfrentar situações desafiadoras. A esse respeito é interessante citar o estudo realizado por PROST sobre as expectativas dos jovens professores no início de sua formação.²⁵ Depois de verificar que grande número de professores iniciantes permanecia fiel ao modelo pedagógico tradicional, esse pes-

quisador demonstrou que tal fato ocorria porque, ao passarem da condição de alunos para a de mestres, apegavam-se a um modelo de atuação que lhes era familiar e lhes dava maior segurança.

A imposição de modelos ao aluno pelo professor também tem sido objeto de crítica por parte de diferentes autores.

Assim, MOLLO, referindo-se à criança e a modelos, em sua obra *Les muets parlent aux sourds*, sustenta que o repertório de modelos que são propostos à criança através dos sistemas de valores do adulto influenciam e limitam-lhe a criatividade em suas tentativas de construção de si. Ao interpretar o discurso da criança, afirma que esta se torna muda em relação aos adultos, porque estes se mostram surdos quando escutam não o que ela diz, mas o que eles desejam ouvir.²⁶

ROSENTHAL & JACOBSON, analisando o conceito de modelagem na relação pedagógica, dizem ser essa relação dramaticamente falseada pelo fato de o professor assumir em relação ao aluno uma atitude normativa oposta à que lhe é própria.²⁷ O aluno é muitas vezes julgado, classificado e remodelado em função dos interesses de seus superiores.

A esse respeito pode-se citar ainda MOLLO: "O professor projeta-se no modelo de estudante que propõe; ele é ao mesmo tempo o princípio e o fim da atividade pedagógica; visa descobrir na criança uma parte de si próprio".²⁸

Segundo PEDRA, "o professor procura moldar o aluno aos seus próprios valores, valores esses que estão ligados tanto à concepção de vida social, quanto à imagem que ele procura ter dele próprio".²⁹

Os modelos impostos tornam-se esterilizantes, pois surgem não das necessidades verdadeiras de dentro, mas são tornados necessários segundo os interesses de fora. Muitas vezes os alunos respondem às solicitações do professor, mas essa resposta positiva nem sempre resulta de um pretenso sucesso da ação do mestre, constituindo apenas recurso de que lançam mão para sobreviver no universo complexo da relação pedagógica.

Essa idéia é reforçada, outrossim, por PEDRA: "as relações professor-aluno, são em parte reguladas por aparências que só possuem valor vinculatório no interior do sistema escolar". Aparentemente, o professor consegue transmitir conhecimentos e inculcar modelos. No entanto, "tais comportamentos e condutas podem simplesmente refletir um conformismo prático, temporário e circunstancial".³⁰

Darci RIBEIRO endossa esse pensamento ao sustentar, em recente pronunciamento sobre a educação no Brasil, que "o professor faz de conta que ensina e o aluno faz de conta que aprende".³¹

As reações dos alunos de Prática de Ensino da UFPR ilustram bem essa idéia: enquanto, por um lado, há os que reagem explicitamente aos modelos propostos, os que os aceitam por julgá-los adequados, os que os discutem antes de aceitar ou rejeitar, por outro lado há os que parecem aceitá-los mas que os abandonam tão logo lhes é possível. O fato de se procurar aproximar os alunos de um modelo ideal de professor, estabelecendo por vezes uma separação entre aprendizagens cognitivas e o campo afetivo, as relações culturais e as experiências prévias, tem contribuído para que a situa-

ção se configure dessa forma.

Ora, como acentua MIALARET, a evolução das pesquisas e das técnicas veio demonstrar que é impossível traçar o retrato do educador ideal³² e, portanto, não se justifica uma ação educativa destinada a atar o aluno a um modelo pré-estabelecido, muitas vezes sem significado para ele.

Além disso, a imitação de modelos, que poderia ter validade em tempos de maior estabilidade social, não tem sentido hoje, quando a evolução das idéias e dos costumes se faz em ritmo muito acelerado. Em termos individuais, ela se torna perigosa, independentemente da estabilidade social, na medida em que estereotipa os comportamentos. Na verdade, quanto mais o modelo se impõe por sua perfeição lógica aparente, pela força da demonstração que o acompanha, mais o estereótipo representa um obstáculo à adaptação ou um freio à inovação.

Sendo assim, adotar na Prática de Ensino metodologia centrada na imitação de modelos pré-estabelecidos pelo professor é, como dizia BERCOVITZ, no colóquio d'Amiens sobre a formação de formadores, pedir aos alunos que adotem uma espécie de personalidade de empréstimo, que finjam ser algo diferente do que são.³³

REVUZ sintetiza a crítica à imposição de modelos ao registrar que é preciso ter em mente que o aluno não é jamais uma página em branco sobre a qual o professor vem inscrever o conhecimento. Sobre todas as questões que se supõe ele ignore, possui já modelos os quais encontra em geral dificuldade de explicitar, mas que orientam seu comportamento e lhes fornecem esquemas de pensamento aos quais ele vai

tentar incorporar os novos conhecimentos que o mestre lhe quer fornecer.³⁴ Nessa ótica, o aluno é levado a operar uma verdadeira conversão em seu pensamento. Caso ela não se verifique, as incompatibilidades entre o seu modelo e aquele proposto, ou autoritariamente imposto pelo professor, podem criar bloqueios ou dar lugar à existência simultânea de dois pensamentos, um que é preciso mostrar para obter a aprovação do professor e outro que, mantido oculto, ressurgirá mesmo depois de uma aprendizagem aparentemente produtiva.

1.3 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Como se teve ocasião de verificar, questionou-se a validade das metodologias de Prática de Ensino baseadas na imitação de modelos pré-determinados pelo professor, por não se terem mostrado bastante significativas, formulando-se críticas em relação a diferentes pontos.

Assim, a imposição de modelos foi considerada um estímulo ao conformismo, real ou aparente, pois, apresentados como exemplos, os modelos constituíam por vezes refúgios contra possíveis insucessos e freios à investigação e à criatividade. Além disso, quando não aceitos verdadeiramente, incentivavam a dissimulação, uma vez que os alunos, para serem aprovados, chegavam a exibir condutas contrárias ao seu modo real de ser, o que causava não raro frustrações e ressentimentos. E, ainda, desconhecendo preferências e necessidades, os modelos tornavam-se por vezes desinteressantes e

parciais, estabelecendo dicotomia entre aspectos cognitivos, afetivos e formais.

Assim sendo, a partir dos argumentos até agora apresentados, pode-se configurar o problema no sentido de que as metodologias de imposição de modelos, adotadas na Prática de Ensino, nem sempre têm sido adequadas aos alunos, o que justificaria a sugestão de metodologia alternativa aos professores da disciplina.

Por *metodologia* entendeu-se o conjunto organizado de meios que possibilitem atingir determinados resultados na prática pedagógica.

Fala-se em *metodologia alternativa* admitindo a dificuldade de selecionar a melhor metodologia para a Prática de Ensino. Como diz SANTOS FILHO:

o objetivo da formação pedagógica não é impor um modelo pedagógico a todos os estudantes. Ao contrário, é até conveniente haver várias opções concretas de programa de estudo, pois nenhuma pesquisa tem indicado até o momento, qual seja a melhor via para preparar os estudantes para seu futuro papel como mestres.³⁵

Reconhece-se, portanto, que um trabalho nesse campo não poderia ter a pretensão de definir postura exclusiva, mas visaria tão somente fornecer elementos capazes de suscitar a reflexão e o debate.

Nesse sentido, pretende-se com o presente estudo:

- 1) apresentar os fundamentos de metodologia alternativa para a Prática de Ensino;
- 2) demonstrar a possibilidade de aplicação dessa metodologia em uma situação escolar real.

NOTAS DE REFERÊNCIA

¹ DEBESSE, Maurice. Un problème clé de l'éducation scolaire contemporaine. In: _____ & MIALARET, Gaston. *Traité des sciences pédagogiques*. Paris, Presses Universitaires de France, 1978. v.7, p.169-70.

² O CURSO de Pedagogia e a formação do educador: relatórios finais dos grupos de estudo do I Seminário de Educação Brasileira. *Educação e Sociedade*, (3):141, maio 1979.

³ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. *Seminários regionais: reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para educação*: coletânea. Brasília, 1982.

⁴ FERRY, G., citado por DEBESSE & MIALARET, p.420.

⁵ PROST, A. Est-il vraiment utile de former des maîtres? *Bulletin d'Information du Centre de Documentation pour l'Education en Europe*, Paris, 1(3):57-67, 1973.

⁶ BATAILLON et alii. Rebâtir l'école. Citado por DEBESSE & MIALARET, p.254.

⁷ DUFOUR, Roger et alii. *Formation - 1. Quelle formation?* Paris, Payot, 1974. p.61.

⁸ POSTIC, Marcel. *Observation et formation des enseignants*. Paris, Presses Universitaires de France, 1977. p.11.

⁹ MIALARET, Gaston. *Etude sur la formation des professeurs des mathématiques*. Paris, Centre National de la Recherche Scientifique, 1959. p.7.

¹⁰ WACHOWICZ, Lílian. A formação do educador. *Educação e Sociedade*, 3(9):173, maio 1981.

¹¹ BRASIL. Leis, decretos etc. Lei nº 6.494, de 7 dez. 1977. Dispõe sobre estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo. *Lex*, 41: 921-22, out./dez.1977.

¹² BRASIL. Leis, decretos, etc. Decreto nº 87.497, de 15 ago. 1982. Regulamenta a Lei nº 6.494/77. *Boletim Administrativo da Universidade Federal do Paraná*, 1(8):4-6, 4 dez.1982.

¹³ ROCHA, Anna Bernardes Silveira. *A prática de ensino na formação do professor*. Santa Maria, 1979. Comunicação apresentada ao I Encontro Nacional de Professores e V Encontro Estadual de Prática de Ensino, Santa Maria, jul.1979.

¹⁴ SANTOS FILHO, José Camilo. Diretrizes curriculares para a formação inicial do professor de escolas de 1º e 2º graus. *Educação e Sociedade*, (13):99-1982.

¹⁵ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação. *Catálogo do Banco de Teses*. Brasília, 1976-1979. 4v.

¹⁶ ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, São Paulo, 1983. *Resumos*. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1983.

- ¹⁷ BRANDÃO, Zaia. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, (40): 55, fev.1982.
- ¹⁸ MARTINS, Joel. Modelo de planejamento curricular. In: GARCIA, Wálter E., org. *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo, McGraw Hill do Brasil, 1978. p.43-68.
- ¹⁹ SANT'ANNA, Flávia Maria. *O processo ensino-aprendizagem na perspectiva humanística*. Porto Alegre, EMMA, 1976. p.85.
- ²⁰ MARQUES, Juracy C. *Paradigma para análise do ensino*. Porto Alegre, Globo, 1976. p.8.
- ²¹ TRAVERS, Robert M.W. *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires, Paidós, 1971. p.43.
- ²² ACKOFF, Russell L. *Planejamento de pesquisa social*. São Paulo, EPU, 1975. p.66.
- ²³ SNYDERS, Georges. *Pedagogia progressista*. Coimbra, Almedina, 1974. p.108.
- ²⁴ FAUQUET, M. & STRASFOGEL, S. L'audiovisuel au service de la formation des enseignants. In: GEORGES, Guy et alii. *La formation des maîtres*. Paris, ESF, 1974. p.95.
- ²⁵ PROST, A. Les attentes des jeunes enseignants au début de leur formation. *Revue Française de Pédagogie*, (24):5-18, juil./sept. 1973.
- ²⁶ MOLLO, Suzanne. *Les muets parlent aux sourds: le discours de l'enfant sur l'école*. Tournai, Casterman, 1975. p.19.
- ²⁷ ROSENTHAL, Robert A. & JACOBSON, Lenore. *Pymalion à l'école*. Tournai, Casterman, 1971. p.11.
- ²⁸ MOLLO, Suzanne. *A escola na sociedade*. Lisboa, Ed.70, 1979. p.289.
- ²⁹ PEDRA, José Alberto. *Uma contribuição ao estudo da representação social da educação escolar no meio rural*. São Paulo, 1980. Tese, Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. p.24.
- ³⁰ PEDRA, p.24.
- ³¹ RIBEIRO, Darci. *Palestra proferida na Comissão de Educação e Cultura do Senado em 4 maio 1983*. Brasília, 1983. Xerografada.
- ³² MIALARET, Gaston. Principes et étapes de la formation des éducateurs. In: DEBESSE & MIALARET, p.274.
- ³³ BERCOVITZ, M. La formation des formateurs. Citado por VIAL, Jean. Les objectifs de la formations des maîtres. In: DEBESSE & MIALARET, p.268.
- ³⁴ REVUZ, André. *Est-il impossible d'enseigner les mathématiques?* Paris, Presses Universitaires de France, 1980. p.39.
- ³⁵ SANTOS FILHO, p.91.

2 FUNDAMENTOS DE METODOLOGIA ALTERNATIVA PARA A PRÁTICA DE ENSINO

2.1 ASPECTOS GERAIS

Aquela metodologia que se propuser a resolver problemas detectados deverá estar em consonância com a maneira como foram concebidas a formação docente e a Prática de Ensino.

Dessa forma, caber-lhe-á promover o conhecimento do aluno em sua individualidade, buscando saber como se situa em relação a si mesmo e aos outros, em relação à vida e ao ambiente que o cerca. O trabalho deverá, pois, ser programado em função de um aluno real, não de modelos de alunos, e as diferenças individuais devem ser vistas não como obstáculos e sim como diferentes caminhos de desenvolvimento.

Essa posição encontra apoio em diversos autores. Entre eles, SCHEIBE acentua que uma vez que cada aluno é um ser único cujas condições precisam estar muito claras, faz-se necessário tomar como ponto de partida da tarefa docente a sua realidade concreta, evitando sobrepor ao real o ideal.¹

Pode-se aplicar também à prática pedagógica o que afirma AUSUBEL em relação à aprendizagem: "o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos".² Enfatiza ainda esse pensamento ao dizer que a aprendizagem significativa é aquela na qual uma

nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo de maneira substantiva e não arbitrária.

BLEGER reforça essa idéia ao sustentar que "não existe ser humano que não possa ensinar algo, quando mais não seja pelo simples fato de ter certa experiência de vida."³

Isso, em termos de metodologia de Prática de Ensino, implica considerar a visão personalizada do aluno sobre a prática pedagógica como elemento impulsionador da ação.

Além disso, sendo a experiência de vida do estudante ampla e multifacetada, pode-se endossar RODRIGUES ao afirmar que, numa análise de comportamento, o mais importante é manter continuamente presente a idéia de interdependência dinâmica entre as dimensões cognitiva e afetiva,⁴ o que também é enfatizado por BLEGER ao abordar o tema *grupos operativos*.⁵

A metodologia que pretender valorizar o aspecto individual deve, portanto, respeitar

a relação entre a totalidade do aluno (corporeidade, conhecimento, entusiasmo, expressividade, afetividade) e o desenvolvimento dos conhecimentos de modo que, a evolução destes até os níveis máximos de amplitude, profundidade e abstração não exija nunca a negação daquela totalidade e o desprezo das outras dimensões.⁶

O estímulo à intuição, à sensibilidade, à imaginação, à afetividade, ao lado do julgamento, do senso crítico, da reflexão, permitirá, segundo GROS, a aproximação das verdades globais e criará a riqueza verdadeira dos contatos e das trocas.⁷

Efetivamente, ver o homem global é vê-lo também em sua relação com o outro, relação essa que deverá ser de respeito e auxílio mútuos, concretizando-se na prática pedagógica num sentido bidirecional. Como opina CARDOSO: "As barreiras que colocam o professor sobre o palco e os alunos na platéia só se derrubam com uma nova forma de teatro, aquele em que atores e assistentes desenvolvem uma única ação".⁸ Também POSTIC valoriza a interação ao se pronunciar sobre a relação educativa: "é a ocasião de uma evolução conjunta por uma ação do educador sobre o jovem e do jovem sobre o educador".⁹

A formação do professor reclama, pois, uma pedagogia à base de trocas, ao mesmo tempo ascendente e descendente. Orientada nesse sentido, a Prática de Ensino vai colaborar para a auto e para a interformação.

Além dos aspectos até agora abordados, ressalta-se a importância de promover, na Prática de Ensino, a instrumentação docente. Esta, embora se oriente para a aquisição de métodos e técnicas de ensino e para o desenvolvimento de habilidades básicas, não exclui consideração dos profissionais do ensino acima de tudo, como "profissionais do humano"¹⁰. Sua necessidade evidencia-se na medida em que possibilite ao futuro professor agir com maior segurança ao enfrentar situações desafiadoras. Além disso, ao instrumentar para o exercício da profissão, atende-se aos próprios interesses dos alunos, que se mostram propensos a adquirir um *saber fazer*.

A melhor forma de capacitar os alunos a utilizarem instrumentos é fazer com que os empreguem durante o processo de formação, atuando não como receptores passivos mas na

qualidade de co-autores da obra educativa. Efetivamente, acusa-se com freqüência o professor de ser passivo; entretanto tal passividade resulta muitas vezes da própria maneira como foi formado. Em contrapartida, quando se busca um ser ativo, resultante da Educação, devem-se oferecer condições para que seja agente na própria Educação, oportunizando um evoluir do *saber ser* ao *saber criar* ao *saber tornar-se* e ao *melhor ser*.¹¹

Não basta, pois, oferecer fórmulas prontas que dão a impressão, sempre ilusória, de um saber perfeitamente adquirido, definitivo e acabado.

Justifica-se a opinião de BLEGER de que "o mais importante em todo campo de conhecimento não é dispor de informação acabada mas possuir instrumentos para resolver os problemas que se apresentam em tal campo".¹² Assim, o mais importante em um campo científico não é acumular conhecimentos, mas utilizá-los como instrumentos para indagar e atuar sobre a realidade, pois, ao fazê-lo, combinam-se ação e reflexão, estimulando o enriquecimento contínuo e a busca de novos caminhos.

Dessa forma, o senso crítico poderá ser desenvolvido possibilitando uma tomada de decisão consciente e impedindo o que SCHEIBE chama de "submissão acrítica a um processo que pode ser chamado de modernização educacional".¹³

Consciente da existência de uma variedade de caminhos, o futuro professor não vai escolher sua metodologia porque é nova, porque foi apresentada como modelo pelo seu mestre ou porque a escola decidiu empregá-la. Somente depois de examiná-la criticamente é que vai considerá-la válida para uma

situação específica, ou determinar se são necessárias adaptações.

Percebe-se, em suma, que conceber o homem como ser ativo, racional e autônomo que vive em um mundo de contínuas transformações e que deve ser capaz de superar condicionamentos, de avaliar, de tomar decisões, de fazer opções e de assumir toda a consciência de sua presença no mundo implica educá-lo para "pensar por si mesmo e para formular seus próprios objetivos para seu próprio comportamento autônomo",¹⁵ comportamento esse resultante também da relação que se estabelece entre ele e os outros seres humanos.

A metodologia a ser adotada na Prática de Ensino deverá, pois, colaborar para o desenvolvimento progressivo do homem, estimulando a descoberta de si mesmo, a confrontação de idéias, a indagação constante, o exercício do senso crítico e instrumentando para a profissão,

Conseqüentemente, ao invés de ver no aluno alguém que nasce para a prática pedagógica ao iniciar a disciplina, valoriza-o em suas formas individuais de pensar e atuar, determinadas pelo conjunto de experiências, conhecimentos e afetos que constituem seu esquema referencial.

2.2 A REPRESENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PELO ALUNO-MESTRE

As considerações anteriormente feitas indicam que a visão personalizada do aluno, decorrente de seu esquema referencial e expressa pela maneira como representa a prática pedagógica, assume papel da maior importância na definição

de metodologia para a Prática de Ensino.

Com efeito, no presente estudo, coloca-se a representação da prática pedagógica pelo aluno-mestre como núcleo da metodologia alternativa que ora se apresenta.

Aliás, essa ênfase no papel desempenhado pela representação no processo de formação de professores aparece em várias pesquisas realizadas sobre o tema nos últimos dez anos. Entre elas podem-se citar as de SGUISSARDI,¹⁵ ASTOLFI,¹⁶ MIALARET,¹⁷ REVUZ¹⁸ e FAYOL¹⁹. Este último autor chegou mesmo a sugerir uma estratégia de formação docente, fundamentada na atividade pessoal do sujeito, decorrente de sua representação sobre o ensino.

A idéia de representação, no entanto, não é nova e o fenômeno mostra-se mais complexo do que pode parecer à primeira vista.

2.2.1 Conceito de representação

Segundo PEDRA, encontra-se referência ao termo *representação* nas investigações filosóficas da Antigüidade grega. Estudada posteriormente pela Psicologia Clássica, constitui atualmente um dos conceitos centrais na Psicologia Genética da Escola de Genebra. A expressão *representação social*, por outro lado, surgiu na Sociologia com DURKHEIM, que descreveu a representação coletiva.²⁰ MOSCOVICI, por sua vez, pretendeu redefinir os problemas e conceitos da Psicologia Social, à luz desse fenômeno, despertando o interesse por seu estudo.²¹

Verifica-se que, teoricamente, a representação se situa na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e psicológicos e que diferentes foram os estudiosos que, depois de Moscovici, se preocuparam em conceituá-la, adjetivando-a ou não.

Assim, enquanto MOSCOVICI & HERZLICH consideram-na "construção mental do objeto, concebido como não separável da atividade simbólica de um sujeito, ela mesma solidária com sua inserção no campo social,"²¹ para RODRIGUES constitui "a maneira como o indivíduo explica suas práticas dentro de sua própria lógica e em função de sua organização perceptual."²³

ASTOLFI visualiza-a como "um conjunto de regras práticas, de imagens, de enunciados e de símbolos que permitem integrar a experiência do sujeito face a uma família de problemas."²⁴ POSTIC coloca que o termo representação "é utilizado em psicologia social para designar um modo de apreensão de um objeto social dado, por um sujeito ou um grupo de sujeitos".²⁵

Já, MOLLO vê a representação como uma atividade de construção e reconstrução do real pelo sujeito, que se define tanto em relação a um sistema psíquico, como em relação a um sistema social, e que se encontra vinculada ao comportamento, sem se reduzir a ele.²⁶

SGUISSARDI, endossando ABRIC e MARDELLAT, afirma que a representação

é o processo de construção e apreensão do real a partir das informações fornecidas pelo meio, sendo também o produto mesmo desta construção, ou seja, o conjunto de

imagens presentes relacionadas a um objeto dado. Enquanto processo de apropriação pelo sujeito de seu meio, a representação é antes de tudo filtro interpretativo, lente deformante através da qual se constitui o sistema de crença e opinião do sujeito.²⁷

Para KAËS, a representação constitui produto e processo de uma atividade de construção mental do real por um aparelho psíquico humano,²⁸ sendo, portanto, não o reflexo das determinações objetivas, mas um sistema de interpretação de uma relação. Este conceito é reforçado por CHAZAUD ao dizer que "a representação não é unicamente uma opinião sobre alguma coisa, mas um discurso sui-generis, destinado à descoberta do real e à sua ordenação".²⁹

Pela análise desses conceitos e com vistas ao presente estudo, destacam-se na representação os seguintes pontos: interação sujeito-objeto, dinamicidade, natureza social, caráter evolutivo e global. Trata-se, na verdade, de aspectos inextricavelmente inter-relacionados, como se poderá observar a seguir.

Assim, de vez que o fenômeno inexiste em si e por si, fala-se sempre em representação de um indivíduo em relação a um objeto, não havendo, por conseguinte, representação do nada.

Além desse aspecto, ressalta no processo de representação a maneira como se constrói em relação a um objeto, uma vez que a busca, pelo indivíduo, de um significado para o meio e para os objetos constitui função mesma da representação. Com efeito, quando o sujeito exprime sua opinião sobre um objeto, já representou algo dele, podendo-se mesmo supor

que o estímulo e a resposta formam um conjunto.

As representações são, portanto, conjuntos dinâmicos, produzindo comportamentos e relações com o meio ambiente, não se limitando a reproduzi-los. De fato, representar uma coisa, um estado, não significa simplesmente repeti-lo ou reproduzi-lo, mas reconstituí-lo, modificando-o. Consistindo não apenas em *modelar* o que é fornecido pelo exterior, mas principalmente em proceder a uma verdadeira *remodelagem mental* de um objeto, a representação deve ser encarada, por conseguinte, como algo ativo e não como uma fotografia exata e fiel da realidade. Na verdade, promove uma verdadeira reconstrução do dado externo no contexto dos valores, experiências, conhecimentos do sujeito, dado esse que não se revela unívoco e acabado.

Observa-se, ainda, que as representações não constituem campos fechados, pois representar alguma coisa implica vê-la em relação a outra. Atribuir significado a um objeto particular é modificar também o significado que se empresta a outros objetos que lhe estão próximos, fenômeno este que MOSCOVICI chama de *amarração (anchrage)*. Logo, para penetrar no universo de um indivíduo ou de um grupo, o objeto estabelece relacionamentos e articulações com outros objetos que aí já se encontram, tomando-lhes as propriedades e acrescentando-as às suas.

Além disso, um outro aspecto, o da dinamicidade do processo, acentua-se ao se verificar que a representação prepara para a ação. Apresenta, pois, um caráter substancial, ligado à sua elaboração, e outro, eminentemente prático, voltado para sua aplicação. Opera, assim, numa dupla

relação de conhecimento e de ação que o sujeito estabelece com seu meio social.

O caráter dinâmico associa-se, portanto, à sua natureza social, presente mesmo quando se investiga como cada indivíduo representa um objeto, porque o próprio viver no grupo influencia a representação, de vez que o homem é um ser socialmente situado.

Quanto ao aspecto global do fenômeno, evidencia-se, de um lado, pela não ruptura entre o universo exterior e interior do indivíduo e do grupo; de outro, pelo envolvimento de cada um na construção da representação, em termos cognitivos e afetivos.

Após essas considerações sobre o conceito de representação, recorre-se a autores como MALGLAWE e WEBER para explicar como tal fenômeno se processa. Segundo eles, o homem vive e age em dois mundos: no mundo percebido, das coisas reais, e no mundo concebido, das coisas simbólicas. Assim, o mundo de nosso comportamento se compõe em grande parte de referências a coisas que, embora nem sempre se apresentem em sua realidade concreta, existem para o homem na medida em que este as leva em conta: ele as representa.

A relação entre os dois mundos se estabelece da seguinte forma: o mundo concebido é o produto de uma elaboração conceitual das informações do mundo percebido, elaboração esta que "consiste em atribuir um significado às informações recolhidas, estruturando-as, situando-as umas em relação às outras em relação de equivalência, de inclusão, de implicação, etc."³¹ Essas relações, por sua vez, podem ser de ordem prática, teórica e afetiva, dando lugar a significações fun-

cionais, conceituais, científicas ou ideológicas e emocionais que voltam ao mundo percebido, conferindo um sentido às manifestações desse mundo.

As percepções estão, pois, na origem do mundo percebido mas são por vezes orientadas pelo já conhecido anteriormente, não só pelo encontro de cada um com esse mundo, como também pela forma como outros conhecem e concebem. Pode-se dizer que há nas representações um aspecto perceptivo que supõe a presença do objeto e outro conceptual que implica sua ausência.

Para construí-las combinam-se uma atividade de objetivação das propriedades de uma situação e uma atividade de relação e de sistematização, destinada a definir compatibilidades e incompatibilidades entre os seus elementos.

Mais ainda, na representação quem conhece tende a substituir-se no que conhece, representando e representando-se. Representar um objeto leva, por conseguinte, a repensá-lo e reexperimentá-lo, a refazê-lo à sua maneira, em seu contexto.

Finalmente, verifica-se que uma análise do processo de construção da representação não pode prescindir de algumas considerações sobre o papel da linguagem. Assim é que, embora esta não seja condição suficiente para produzir a representação, mostra-se necessária e assume diversas funções. Com efeito, ao ser usada para elucidar a representação, participa de algum modo de sua estruturação, de vez que suscita a tomada de consciência de uma realidade que se mostra a princípio inconsciente, não explicitamente diferenciada. Observa-se mesmo que a representação toma forma no processo de

comunicação, pois, ao expressá-la, o sujeito encontra um meio de reproduzir o percebido e o concebido.

Assim sendo, pode-se afirmar que a representação não é o ponto de partida do processo de formação da linguagem, mas o fim para onde conduz esse processo. Como diz MOSCOVICI, "num certo sentido, a linguagem é a mediadora por excelência, o instrumento mais importante e mais preciso para a conquista e para a construção de um verdadeiro mundo de objetos."³²

Pode acontecer, no entanto, um distanciamento do sujeito em relação ao percebido e ao concebido, ocasionado pela dificuldade de os enunciados exteriorizarem adequadamente a representação interior. Este constitui mesmo um dos problemas com que se depara o pesquisador ao trabalhar com representações.

2.2.2 Importância da representação na Prática de Ensino

A partir dos estudos sobre representação, podem-se fazer algumas inferências no campo da Prática de Ensino.

Com efeito, num sentido bastante específico, algumas idéias aparecem como essenciais ao apresentar os fundamentos de metodologia alternativa.

Um dos pontos refere-se ao fato de que objetos idênticos são representados de forma diversa por diferentes sujeitos, em função de seu esquema referencial, o que levou certos autores a colocar como variável fundamental na determinação dos comportamentos sociais não o conjunto de elementos presentes e facilmente observáveis na situação em si,

mas a significação que os sujeitos atribuem a esses elementos.

Embora não se pretenda adotar radicalmente essa posição, admite-se a necessidade de valorizar menos as características objetivas ou formais de uma situação e mais o processo pelo qual o sujeito constrói a realidade. Por conseguinte, os fatores materiais, objetivos devem ser considerados em função do significado que têm para o sujeito e da forma como os interpreta.

Pode-se colocar essa idéia como suporte para a prática pedagógica, no sentido de sua organização a partir das representações dos alunos. Desenvolvê-la em função das representações do professor é imprimir-lhe um caráter artificial que faz com que elementos novos sejam abandonados tão logo os estudantes não estejam sob pressão do mestre. No momento em que se valorizam as representações dos alunos, caem barreiras entre eles e o professor e há condições de desenvolver uma ação conjunta, intra e interformativa.

Além disso, o próprio fato de estimular a explicitação das representações por meio da linguagem faz com que os sujeitos se conscientizem da maneira como visualizam determinados objetos e sejam alertados para posições ambíguas, obscuras e indefinidas.

Por outro lado, ao oferecer possibilidades de troca de idéias, de contínuas investigações, indicam-se caminhos que permitem avaliar as representações individuais, fazer comparações, superá-las e mesmo modificá-las.

A própria análise dos discursos, em suas diferentes dimensões, permite ao professor conhecer mais profundamente

as representações de seus alunos e orientar as atividades pedagógicas de forma adequada.

Finalmente, faz-se também necessário considerar na Prática de Ensino os aspectos substancial e prático da representação, ou seja, a existência do perceptivo e do conceitual, considerados predominantemente teóricos do ponto de vista didático e também a existência do prático, orientado para a ação. Cabe à disciplina em apreço garantir o equilíbrio entre esses dois aspectos, evitando colocá-los numa oposição, que poderá causar frustrações no campo profissional e pessoal.

Diante do exposto, o desenvolvimento da Prática de Ensino a partir da representação mostra-se importante, pois facilita o desenvolvimento profissional, de vez que se apóia sobre uma caminhada individual efetivamente realizada em vez de impor o que o professor julga ser importante; orienta o aluno no sentido de explicitar suas representações e de questioná-las, contribuindo para desenvolver a confiança em seu poder de conhecer e realizar; permite a integração de conhecimentos e atitudes, favorecendo a relação entre esses aspectos e experiências já organizadas e estruturadas; possibilita a revisão constante do esquema referencial do aluno, auxiliando-o a manter um esquema plástico e não estereotipado.

2.3 PRINCÍPIOS NORTEADORES

Propõem-se princípios porque, sendo menos prescritíveis do que regras, podem ser adaptados às diferenças entre pessoas e situações.

Aliás, o fato de tomá-los como orientadores e não como metas terminais e definitivas traz implícito um posicionamento segundo o qual a experiência é vista mais em termos de processo do que de produto.

Isso posto, enunciam-se os princípios norteadores da metodologia, dizendo que a Prática de Ensino deve:

- 1 *Estimular os alunos no sentido de explicitar suas representações iniciais sobre a prática pedagógica.*
- 2 *Explorar essas representações, propondo atividades nas quais o estudante esteja profundamente implicado.*
- 3 *Oferecer condições para que, no decorrer do trabalho, o aluno evidencie um equilíbrio entre os aspectos substancial e prático da representação.*
- 4 *Oportunizar o questionamento constante, pelo estímulo à troca de idéias e à reflexão sobre o processo pedagógico.*
- 5 *Fazer avaliar e reavaliar continuamente a ação para o enriquecimento progressivo das representações.*

Como se pode observar, esses princípios têm, como foco, as representações dos alunos-mestres e redimensionam a relação docente-discente, estabelecendo uma orientação bidirecional à Prática de Ensino. A separação entre eles faz-se apenas com efeitos didáticos, pois estão estreitamente relacionados. Por outro lado, devem ser revistos de forma contínua, propiciando o aprimoramento da metodologia apresentada.

NOTAS DE REFERÊNCIA

- ¹SCHEIBE, Leda. *O saber fazer na escola: novos caminhos para a Didática*. Comunicação apresentada ao II CBE, jul.1982.
- ²AUSUBEL, David P. et alii. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980. p.viii.
- ³BLEGER, José. *Temas de psicologia: entrevista e grupos*. São Paulo, Martins Fontes, 1980. p.58.
- ⁴RODRIGUES, Arakcy Martins. *Operário, operária: estudo exploratório sobre o operariado industrial da Grande São Paulo*. São Paulo, Símbolo, 1978.
- ⁵BLEGER, p.55-82.
- ⁶TONUCCI, Francisco. A pesquisa na escola: notas para debate. *Cadernos de Pesquisa*, (41):67, maio 1982.
- ⁷GROS, André. *La reconstruction de l'homme*. Paris, Plon, 1956.
- ⁸CARDOSO, Elpídio Marculino. Função social da Universidade. *Educar*, 1(1):124, set./dez.1981.
- ⁹POSTIC, Marcel. *La relation éducative*. Paris, Presses Universitaires de France, 1979. p.31.
- ¹⁰GADOTTI, Moacir. A concepção dialética da educação e educação brasileira contemporânea. *Educação e Sociedade*, São Paulo, (8):16, mar. 1981.
- ¹¹ GROS, p.48.
- ¹² BLEGER, p.58.
- ¹³ SCHEIBE, p.7.
- ¹⁴ KELLY, Albert Victor. *O currículo: teoria e prática*. São Paulo, Harper & Row do Brasil, 1981. p.29.
- ¹⁵ SGUISSARDI, V. *Contribution à l'étude de la représentation de la formation pédagogique chez les enseignants des 1er. et 2nd. degrés au Brésil*. Nanterre, 1976. Thèse, Doctorat du 3e. cycle, Université de Paris X. p.26-7.
- ¹⁶ ASTOLFI, Jean-Pierre et alii. *Quelle éducation scientifique pour quelle société?* Paris, Presses Universitaires de France, 1978.
- ¹⁷ DEBESSE, Maurice & MIALARET, Gaston. *Traité des sciences pédagogiques*. Paris, Presses Universitaires de France, 1978. v.7, p.120-80.
- ¹⁸ REVUZ, André. *Est-il impossible d'enseigner les mathématiques?* Paris, Presses Universitaires de France, 1980.
- ¹⁹ FAYOL, Michel. Former les maîtres: propositions pour une stratégie. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, (55):7-12, avr./juin 1981.
- ²⁰ PEDRA, José Alberto. *Uma contribuição ao estudo da representação social da educação escolar no meio rural*. São Paulo, 1980. Tese, Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

²¹ MOSCOVICI, Serge. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

²² HERZLICH, C. & MOSCOVICI, S., citado por POSTIC, p.86.

²³ RODRIGUES, p.33.

²⁴ ASTOLFI, p.190.

²⁵ POSTIC, p.86.

²⁶ MOLLO, Suzanne. *Les muets parlent aux sourds: le discours de l'enfant sur l'école*. Tournai, Asterman, 1974. p.31.

²⁷ SGUISSARDI, p.26-7.

²⁸ KAËS, citado por CODOL, J.-P. Note terminologique sur l'emploi de quelques expressions concernant les activités et processus cognitifs en psychologie sociale. *Bulletin de Psychologie*, 23(279/80):63-9, 1969/1970.

²⁹ CHAZAUD, Pierre. Les représentations sociales du bénévolat: de l'excellence à la marginalité. *Bulletin de Psychologie*, 33(347): 957-67, 1979-80.

³⁰ MOSCOVICI, p.323.

³¹ MALGLAWE, G. & WEBER, A. Théorie et pratique. Approche de l'alternance en pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, (61):17-27, oct./déc.1982.

³² MOSCOVICI, p.241-2.

3 RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA EM PRÁTICA DE ENSINO DE FRANCÊS

No presente capítulo serão apresentados os resultados da aplicação dos princípios anteriormente indicados, mediante relato de uma experiência realizada com alunos de Prática de Ensino de Francês.

O relato constará de duas partes — apresentação e desenvolvimento —, subdivididas em itens a elas pertinentes. Sua estruturação deverá refletir o próprio processamento da experiência, com a análise e discussão dos resultados procedendo-se paralelamente ao desenvolvimento.

3.1 APRESENTAÇÃO

3.1.1 Justificativa e objetivos

Considerando a importância de participar da Educação para melhor entendê-la, uma vez definidos os princípios norteadores da metodologia alternativa de Prática de Ensino, julgou-se necessário realizar uma experiência que evidenciasse, de forma específica, como esses princípios se concretizariam numa situação determinada.

Tratando-se de uma primeira tentativa nesse sentido, decidiu-se efetivá-la na Prática de Ensino de Francês, que havia ensejado uma percepção mais nítida dos problemas.

Pretendeu-se, portanto, aplicar a metodologia em apreço a uma população específica, a fim de coletar subsídios para posteriores utilizações, possibilitando também o aperfeiçoamento dos próprios princípios teóricos.

A duração do trabalho foi de um semestre letivo, sendo ocupada integralmente a carga horária da disciplina, num total de 60 horas, incluindo atividades teóricas e práticas.

3.1.2 Metodologia

3.1.2.1 Modelo de estudo

Levando em conta os objetivos a atingir, caracterizou-se a experiência como um *estudo exploratório* destinado a obter informação sobre possibilidades práticas de aplicação dos princípios em uma situação escolar real.

Os sujeitos constituíram informantes a respeito da metodologia aplicada, contribuindo para melhor compreensão do fenômeno. Além disso, o fato de formarem um grupo pequeno favoreceu o tipo de atividade que se propôs realizar.

Por outro lado, tendo-se percebido na entrevista inicial que a população investigada apresentava experiências individuais diversificadas, não se encontraram razões para quantificar resultados, pois unificar tais experiências implicaria perda das representações de cada um e contrariaria princípios norteadores da metodologia.

Além do mais, tratando-se de um estudo exploratório, objetivou-se levantar pontos que pudessem constituir hipóte-

ses para estudos posteriores e não mostrar resultados indiscutíveis e muito menos generalizar.

3.1.2.2 Sujeitos

- a) Alunos de Prática de Ensino de Francês da UFPR, matriculados no 1º semestre de 1982.

Tratava-se de um grupo pré-estabelecido, composto de seis alunos, todos do sexo feminino.

- b) Alunos de escolas da comunidade selecionados para a realização do estágio.

Para a seleção dessas escolas, procedeu-se da seguinte forma:

Inicialmente se fez um levantamento dos estabelecimentos de 1º e 2º graus de Curitiba de cujo currículo constava o Francês como disciplina obrigatória ou optativa. Após contato com a Direção, selecionaram-se aqueles que se dispunham a colaborar na realização do estágio. Em número bastante reduzido, foram em seguida caracterizados a partir das seguintes variáveis: caráter do estabelecimento (público ou particular), forma de inclusão da língua no currículo (opção do aluno ou da escola), linha metodológica adotada (metodologia única ou diversificada).

A seguir, efetuou-se uma relação preliminar, tomando como critério a maior diversidade possível quanto aos dois últimos itens acima referidos. Foram indicados: o Colégio Estadual do Paraná, o Instituto Politécnico Estadual e a Escola Polivalente.

Numa segunda seleção, incluíram-se nessa lista a Aliança Francesa, que há muito tempo vinha colaborando com a

Prática de Ensino; o Centro de Criatividade de Curitiba, que estava em vias de realizar uma experiência livre sobre o ensino de Francês, e o Colégio Nossa Senhora de Lourdes (Cajuru), que embora não tivesse Francês em seu currículo mostrou-se interessado em propiciar a realização de uma experiência nessa área.

Posteriormente, apresentou-se essa relação às alunas de Prática de Ensino de Francês, oportunidade em que foi sugerido que nela se incluísse o Curso de Francês Instrumental ofertado pelo Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPR.

Consideradas razões de ordem prática, ligadas a horários, localização da escola e número de turmas disponíveis, foram eliminados o Colégio Estadual do Paraná e a Escola Polivalente, passando a constituir locais de estágio os estabelecimentos apresentados no Quadro 1.

QUADRO 1. Relação das escolas da comunidade envolvidas no estágio supervisionado.

NOME DA ESCOLA	CARÁTER DA ESCOLA	SITUAÇÃO DO FRANCÊS	LINHA METODOLÓGICA ADOTADA
Aliança Francesa de Curitiba.	Particular.	Tratando-se de estabelecimento destinado especificamente ao ensino do Francês, este constitui o elemento central dos cursos.	Variedade de métodos, escolhidos pela Direção da Escola.
Centro de Criatividade de Curitiba.	Pública. Ligada à Fundação Cultural de Curitiba.	Oferecido como curso livre a elementos da comunidade.	Francês instrumental, por escolha do Coordenador do Curso.
Colégio Nossa Senhora de Lourdes (Cajuru).	Particular, de tradição francesa.	Não faz parte do currículo da Escola.	De livre escolha dos organizadores do Curso.
Instituto Politécnico Estadual.	Pública.	Consta do currículo da Escola, por sua opção.	Francês instrumental, por escolha do único professor da disciplina, existente na Escola.
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPR. Curso de Francês Instrumental.	Pública.	Com a denominação de <i>Francês Instrumental</i> , é ofertado como disciplina eletiva para alunos da UFPR e como curso para elementos da comunidade.	Francês instrumental, por escolha dos professores da disciplina.

3.1.2.3 Procedimentos

Como se teve a ocasião de verificar, os princípios norteadores da metodologia proposta decorrem de uma fundamentação teórica centrada na representação dos alunos-mestres sobre a prática pedagógica, e têm profundas implicações no campo educacional.

Na Prática de Ensino de Francês propôs-se investigar como as alunas reconstruíam, a nível simbólico, temas estreitamente vinculados à prática pedagógica, para, a seguir, promover o trabalho de preparação docente propriamente dito.

Com esse propósito, mobilizaram-se dois conjuntos de estratégias: o primeiro, destinado a orientar a explicitação das representações pelos sujeitos, e o segundo, voltado para as formas de desenvolvimento da disciplina a partir dessas representações.

Admitindo, com MOSCOVICI,¹ que a representação social constitui um universo de opiniões, para conhecer as representações das alunas procurou-se inicialmente identificar suas opiniões a respeito dos temas referidos. Para isso foi preciso selecionar e organizar procedimentos que funcionassem como estímulos capazes de levá-las a emitir essas opiniões. Surgiram, no entanto, dificuldades, pois os procedimentos cogitados corriam o risco de não assegurar a correspondência entre a representação interior dos sujeitos e a

representação exteriorizada. Como se poderá verificar, optou-se por entrevista, exposição escrita e questionário com perguntas abertas, que apresentaram a vantagem de conceder aos indivíduos maior liberdade discursiva, desde que implicaram a organização do próprio discurso pelo sujeito. Além disso, sobretudo na entrevista, pelo fato de se pedir a resposta imediata, houve maior probabilidade de emergir o verdadeiro.

Sua aplicação efetuou-se em quatro momentos distintos, considerando-se o próprio desenvolvimento da Prática de Ensino em duas grandes unidades, uma de caráter preparatório e outra identificada como estágio supervisionado. Os depoimentos foram coletados no início e no decorrer da fase preparatória, no início e no final da segunda unidade. Tal periodização encontrou justificativa no fato de se pretender não apenas identificar as representações iniciais, mas também acompanhar sua evolução.

Uma vez levantadas as representações, procedeu-se à sua análise dimensional, ainda com base em MOSCOVICI.² Para esse autor, toda representação é analisável por suas dimensões, quais sejam: dimensão informação, dimensão campo de representação e dimensão atitude, referentes aos planos cognitivo, formal e afetivo.

No presente estudo, a *dimensão informação* foi tomada como o conjunto de conhecimentos que o aluno-mestre demonstrou possuir sobre temas ligados à prática pedagógica. Encontra-

ram-se, segundo se poderá observar, conteúdos mais ou menos ricos, consistentes e extensos.

A *dimensão campo de representação* referiu-se à forma como se organizaram e apresentaram os conteúdos. Revelou a existência de pontos centrais, chamados de núcleos, focos ou pólos gravitacionais, que direcionaram a representação. Verificou-se ainda nos discursos a existência de imagens isoladas ou de grupos de dois (díades) e mesmo três elementos (tríades), estabelecendo-se entre eles diferentes tipos de relações: de complementaridade, de oposição, de dependência.

A *dimensão atitude*, por sua vez, exprimiu a orientação global quanto ao objeto da representação, em termos de polarização positiva ou negativa.

Como instrumento de análise utilizou-se, com algumas adaptações, o esquema adotado por PEDRA.³

Inicialmente, levantaram-se nos discursos os elementos essenciais. Depois de categorizá-los em função da frequência, identificaram-se os núcleos e as imagens presentes. A partir daí, determinaram-se o grau de consistência dos conteúdos, os vínculos entre os elementos e o sentido das representações.

Em cada etapa, realizou-se a análise vertical dos discursos, um a um, atendendo aos princípios da metodologia que valorizam a visão pessoal do indivíduo. Todavia, considerando que o grupo constitui fator capaz de promover o in-

divíduo, a partir das representações individuais, a título de ilustração procurou-se estabelecer as tendências grupais, destacando as imagens e os núcleos de polarização positiva e negativa, comuns aos vários discursos.

Além disso, complementou-se a análise vertical com uma análise comparativa e cumulativa dos discursos de cada aluno nos diferentes momentos, bem como das tendências da turma.

Dessa forma, obteve-se uma visão panorâmica das representações, numa perspectiva ao mesmo tempo sincrônica e diacrônica. Ao acompanhar sua evolução, pretendeu-se detectar possíveis influências da Prática de Ensino sobre elas, estabelecer relações com o desempenho das alunas nas diversas etapas da experiência e obter dados que pudessem funcionar como realimentadores do trabalho.

Quanto às estratégias do segundo conjunto, foram escolhidas a partir da análise de representações anteriormente apreendidas, constituindo-se meios para avaliá-las e desenvolvê-las. Para sua análise, efetivada ao final de cada uma das etapas, consideraram-se o desempenho das alunas-mestras durante a experiência e o conteúdo das representações subsequentes.

3.2 DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento da experiência identificou-se com a própria evolução do trabalho realizado na Prática de Ensino.

Seu relato far-se-á em duas fases: a primeira, correspondente à unidade preparatória, e a segunda, ao estágio supervisionado, com destaque para os momentos em que se procedeu ao levantamento e à análise das representações.

A fase preparatória teve por objetivo principal o de suprir lacunas decorrentes da inexistência, no currículo do curso de Letras, de uma disciplina que abordasse de forma específica o ensino de Francês. Abrangeu três subunidades, destinadas, respectivamente, a iniciar o professor no conhecimento da turma, a caracterizar a situação do Francês nas escolas de 1ª e 2ª graus e a abordar aspectos lingüístico-metodológicos do ensino de línguas estrangeiras modernas.

Para a iniciação ao conhecimento dos alunos, aplicou-se primeiramente uma ficha de sondagem, visando obter os seguintes dados: a) nome; b) endereço; c) data e local de nascimento; d) estado civil; e) número de filhos; f) línguas estrangeiras que conhece e grau de domínio; g) preferências no campo do lazer; h) leituras regulares e tipo de artigos ou gêneros preferidos; i) experiência profissional ligada ao magistério; j) atividades atuais consideradas relevantes; l) aspirações profissionais.

Registrados como elementos de consulta, os dados referentes aos itens *a* a *h* foram registrados como elementos de consulta. Procedeu-se, então, ao levantamento dos itens *i*, *j* e *l*, concernentes a atividades profissionais passadas e presentes e a aspirações no campo profissional.

Os resultados encontram-se resumidos nos Quadros 2 e 3.

QUADRO 2. Atividades profissionais das alunas de Prática de Ensino de Francês.

ALUNA	ATIVIDADES PROFISSIONAIS,			
	PASSADAS		PRESENTES	
	Tipo	Duração	De Magistério	Outras
A	Professora de Francês na Aliança Francesa.	2 anos.	Professora de Francês na Aliança Francesa.	Não possui outras atividades profissionais.
B	Professora particular de inglês, alemão, piano e flauta doce.	Caráter esporádico	Não exerce atividade profissional ligada ao magistério.	Participação em grupos musicais, solos, aprendizado de violino, história e teoria musical.
C	Não exerceu atividade profissional alguma.		Não exerce atividade profissional ligada ao magistério.	Secretária.
D	Professora de Francês na Aliança Francesa.	1 ano.	Professora de Francês na Aliança Francesa.	Não possui outras atividades profissionais.
E	Professora de Francês em colégio particular.	1 ano.	Não exerce atividade profissional ligada ao magistério.	Agente administrativo.
F	Não exerceu atividade profissional alguma.		Não exerce atividade profissional ligada ao magistério.	Não possui outras atividades profissionais.

Pode-se observar que, enquanto quatro das alunas de Prática de Ensino de Francês já tinham exercido o magistério, três na condição de professoras de Francês e uma em outra área, duas jamais haviam trabalhado. Verificou-se, também, que apenas duas continuavam a exercer o magistério, sendo ambas professoras da Aliança Francesa. Três possuíam atividades variadas, nenhuma delas ligada à função docente, e uma não atuava no campo profissional. A maior parte das alunas-mestras pretendia exercer atividades de magistério: quatro na área de Francês, duas cumulativamente com outras áreas, variando os graus de ensino em que pretendiam lecionar.

Verificou-se, portanto, que constituíam um grupo, apesar de pequeno, bastante heterogêneo no que se referia a atividades profissionais passadas e presentes. Em termos de

aspirações, a variação se situava primordialmente nos graus de ensino, não se podendo, todavia, menosprezar o fato de existirem na turma uma aluna que não desejava exercer atividades docentes ligadas ao Francês e outra que não aspirava ao magistério.

QUADRO 3. Aspirações profissionais das alunas de Prática de Ensino de Francês.

ALUNA	ASPIRAÇÕES PROFISSIONAIS
A	Atividades de magistério ligadas ao Francês, em 2º e 3º graus.
B	Atividades de magistério, ligadas à Música, ao Português e à Cultura Brasileira, em 2º grau (excetuando-se o curso pré-vestibular).
C	Atividades de magistério ligadas ao Francês e ao Português, em 1º e 2º graus.
D	Atividades de magistério ligadas à Língua Portuguesa, Língua Francesa e Literatura Infantil, em 1º e 2º graus e na Aliança Francesa.
E	Não pretende profissionalizar-se no magistério.
F	Provavelmente atividades de magistério ligadas ao Francês.

A presença de alunas com e sem experiência de magistério na área de Francês, com e sem experiência profissional em outros campos, com e sem pretensões docentes fez pensar que provavelmente a maneira como representavam a prática pedagógica apresentava variações.

Procurou-se, então, levantar suas opiniões sobre temas variados, vinculados direta ou indiretamente a essa prática. O procedimento empregado foi uma entrevista, que teve como focos: 1) a Escola Atual; 2) o Bom Professor; 3) a Prática de Ensino; 4) a Situação do Francês nas Escolas de 1º e 2º Graus; 5) o Trabalho em Grupo.

A entrevista em questão foi orientada pelo roteiro abaixo transcrito:

- 1 — Que acha você da escola atual?
— Você a considera melhor que a de anos passados?
- 2 — Na sua opinião, que é um bom professor?

- 3 — *Que espera você da Prática de Ensino?*
— *Esta disciplina poderá ser útil para quem não quiser ser professor?*
- 4 — *A seu ver, qual a situação do Francês nas escolas de 1ª e 2ª graus?*
- 5 — *Qual a sua opinião sobre o trabalho em grupo?*

Para sua organização, foram extraídos elementos de uma ficha de sondagem elaborada por professores do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, aplicada durante vários períodos consecutivos e aperfeiçoada continuamente.

Feitas as entrevistas, anotaram-se abreviadamente as respostas, dando-se-lhes depois a redação definitiva (Anexo 1). A seguir procedeu-se à sua análise.

ALUNA A

1) A Escola Atual

Alegando insuficiência de conhecimentos, absteve-se de julgar a Escola Atual. No discurso não se evidenciaram, portanto, as dimensões cognitiva e afetiva.

2) O Bom Professor

Apresentou um texto pobre em informação. Desenvolveu-o a partir do sujeito do estímulo, que constituiu o tema central. Quanto ao campo da representação, distinguiram-se três díades: professor-alunos, professor-atividades e professor-colegas, sendo as duas primeiras unidirecionais, partindo do

professor. Na última, verificou-se reciprocidade entre os componentes.

Na descrição do bom professor, houve valorização positiva de qualidades ligadas ao domínio afetivo [maleável, que sabe lidar com os alunos, que troca de experiências com colegas] .

A metodologia apareceu de forma não muito acentuada, apenas ao mencionar a variação de atividades. Embora não tenha havido referência explícita a conteúdos, talvez se possa associá-los à idéia de atualização.

3) A Prática de Ensino

A tendência da representação foi positiva e se revelou a partir de dois núcleos claramente configurados: *métodos de ensino* e *relações humanas*. O primeiro ligou-se diretamente à pessoa da entrevistada, fazendo supor um conhecimento anterior a respeito [espero poder ampliar meus conhecimentos em relação a métodos de ensino]. Já o segundo núcleo foi colocado em função de uma realidade afastada do sujeito, envolvendo aquele que não quisesse ser professor [quem não quiser ser professor poderá aplicar o que aprender em Prática de Ensino nas relações humanas em geral] .

4) A Situação do Francês

O campo informativo, bastante reduzido, propiciou uma visão parcial da situação, sendo, no entanto, em grande parte responsável pelo direcionamento da representação. A frase inicial do discurso [Considero-a caótica] sintetizou o repúdio à situação presente, reforçado pela expressão [é de se lamentar] e pelo recurso à oposição Inglês-Francês. Ao desta-

car a importância de aprender Francês, ampliou-se a imagem, estendendo-a à França, mas promoveu-se sua redução ao indicar um público específico, o brasileiro.

5) Trabalho em Grupo

Apesar de pouco consistente em sua dimensão cognitiva, o discurso enfatizou a relação *trabalho em grupo-intercâmbio de idéias e experiências*, que constituiu uma díade, foco de polarização positiva.

Em resumo, pode-se afirmar que as representações sobre os cinco temas apresentaram-se pobres no que diz respeito ao domínio da informação. Quanto ao campo, dominou a idéia de relação que recebeu valorização positiva, quer fosse visualizada de forma uni ou pluridirecional.

Na verdade, *relações humanas*, com ênfase na idéia de troca, de intercâmbio, constituíram ponto de destaque em três dos cinco discursos. *Métodos de ensino*, embora aparecessem uma só vez, mereceram atenção, pois em torno deles gravitou o discurso sobre a Prática de Ensino. Além disso, considerou-se o fato de que, embora não se estabelecesse nenhum elo entre esses dois pontos, no discurso em que ambos estiveram presentes, manifestou-se uma nítida inclinação da entrevistada na direção do segundo.

ALUNA B

1) A Escola Atual

A informação restringiu-se a um nível de escola: o terceiro grau, por falta de dados sobre os outros [A nível de 1º e 2º graus não posso fazer um julgamento preciso, pois não dou aulas, não tenho contacto pessoal com o que está acontecendo agora]

Apareceu a tríade *professor-acomodação-sistema escolar*, numa relação de complementaridade. O professor constituiu o núcleo do discurso, representando a escola, que não foi citada. Foi objeto de crítica por sua acomodação ao sistema escolar, considerado retrógrado. Aliás, as imagens *acomodação* e *sistema escolar retrógrado* foram bastante poderosas e atraíram uma valorização fortemente negativa.

2) O Bom Professor

Houve um alinhamento dos atributos necessários ao bom professor, com destaque apenas para a *coragem*, redundantemente reforçada pelo termo *audácia* [O bom professor é o que tem espírito de empreendimento, coragem (uma boa pitada de audácia até), habilidade de expressão oral].

Valorizaram-se mais as qualidades pessoais e as habilidades restringiram-se ao domínio da expressão oral e escrita exigido para o professor de Comunicação e Expressão. Quanto aos conhecimentos, foram associados apenas ao campo da Psicologia e da Pedagogia.

3) A Prática de Ensino

O campo de trabalho e o *bê-a-bã* da Prática de Ensino apresentaram-se como focos, sendo valorizados positivamente em termos de expectativas pessoais e constituindo objeto de uma série de ações hierarquizadas: conhecer, tomar contacto, adquirir, adaptar, transpor.

Reconheceu-se a utilidade de conhecimentos adquiridos na Prática de Ensino mesmo para as atividades estranhas ao magistério, impondo-se, porém, como necessária, sua adaptação.

4) A Situação do Francês

A informação, embora bastante reduzida, possibilitou configurar a situação em termos negativos, ressaltando-se as imagens de *desaparecimento* e *diminuição*, esta associada às oportunidades de trabalho.

O professor constituiu foco de preocupação face a esta segunda imagem.

5) O Trabalho em Grupo

A entrevistada opôs claramente duas idéias, ao afirmar que o trabalho em grupo é ótimo, rendoso, mas também difícil e trabalhoso.

Conseqüentemente, recomendou-o com reservas: deve ser empregado em determinadas circunstâncias e com um grupo adulto, cooperativo, composto de cabeças, inteligências e experiências diferentes com um objetivo comum.

A figura do professor fez-se novamente presente. Em

termos prospectivos, ele foi apresentado como uma pessoa sã, decorrendo daí a necessidade de combinação do trabalho em grupo com a experiência individual.

Observou-se, na análise dos discursos, que os domínios da representação centraram-se na figura do *professor*, que constituiu objeto de crítica, de exigências e de preocupação. Sua imagem sã não se configurou claramente no discurso sobre a Prática de Ensino. Entretanto, foi possível inferi-la com facilidade, pois a entrevistada representou a disciplina em função de suas expectativas pessoais, na qualidade de futura professora.

A instrumentação para o ensino foi referida não em termos de métodos e técnicas e sim de conhecimento do campo de trabalho e de aquisição dos elementos fundamentais da disciplina.

ALUNA C

1) A Escola Atual

A representação, apesar de pobre no plano cognitivo, revelou uma polarização negativa em relação à escola, que foi considerada deficiente não só em termos absolutos como também comparativamente com a escola de anos passados.

As causas convergiram para um ponto único: falta de aperfeiçoamento dos professores, acarretando, entre outras coisas, ausência de atualização das técnicas.

Caracterizou-se, portanto, a díade *professor-escola*.

2) O Bom Professor

Discurso muito sintético, provavelmente devido a um saber pouco consistente. Orientou-se no sentido da atualização constante, apresentada de forma redundante.

3) A Prática de Ensino

Percebeu-se a valorização positiva da disciplina, como meio de garantir um melhor desempenho pedagógico e favorecer as relações humanas. Sugeriu-se como recurso para atingir esse objetivo o contacto com técnicas variadas de ensino, estabelecendo-se, portanto, a diade *técnicas de ensino-aperfeiçoamento pedagógico*.

A melhoria das relações humanas surgiu como decorrência e se situou em outras áreas que não a pedagógica.

4) A Situação do Francês

O problema foi transferido para o *professor de Francês*, que passou a simbolizar a situação do ensino dessa língua. Várias imagens se apresentaram, sendo duas francamente opostas e centrais: *extinção* e *salvação*. As outras vieram reforçá-las; assim, relacionou-se a Lei 5.692 com a *extinção*; as escolas tipo Aliança Francesa e movimentos a favor do Francês com a *salvação*. Estabeleceu-se uma relação inversa entre elas: os elementos capazes de sustar a extinção promoveriam a salvação e vice-versa. A *extinção* foi objeto de valorização negativa e a *salvação* foi positivamente valorizada.

5) O Trabalho em Grupo

Verificou-se uma polarização positiva, justificada por qualidades linearmente apresentadas, que trouxeram subjacente a imagem do intercâmbio e apareceram como meios capazes de garantir uma contínua revisão de idéias [É uma boa técnica de trabalho pois possibilita troca de idéias, discussões de posicionamentos e possível revisão de idéias pré-fixadas]

Avaliadas as representações em suas três facetas, verificou-se que, embora pouco consistentes quanto ao conteúdo, possibilitaram uma manifestação quanto à dimensão afetiva.

A dimensão campo de representação, por sua vez, revelou uma organização lógica das imagens. Apareceu como pólo gravitacional o *professor*, cuja imagem esteve presente nos discursos, de forma implícita ou manifesta. A análise do contexto em que apareceu mostrou relação de contigüidade com a imagem *atualização*. Na verdade, a amarração dessas duas imagens sugeriu ser o *professor atualizado* o responsável por uma boa escola e por um bom ensino.

Quanto às técnicas de ensino, observou-se que se situavam como núcleo do discurso sobre a Prática de Ensino, associadas também à idéia de aperfeiçoamento.

ALUNA D

1) A Escola Atual

A informação, apesar de reduzida, foi organizada de forma a sugerir uma valoração positiva da escola atual.

Estruturou-se a díade *aluno-escola* e apareceu a imagem *sala de aula*, quiçã numa tentativa de aproximar os dois componentes da díade. Ao aluno apareceram associadas a possibilidade de se manifestar e de trazer contribuições, graças à oportunidade oferecida pela escola.

Não houve referência explícita ao professor.

2) O Bom Professor

O conteúdo apresentou-se mais consistente do que o do discurso anterior. A caracterização do professor, bastante abrangente, fez-se em termos de qualidades pessoais, domínio do conteúdo e de habilidades técnicas, além de capacidade de associar ensino e realidade social. Esses aspectos foram abordados de forma linear, com ênfase apenas nas qualidades pessoais, que podem ser sintetizadas numa única imagem: *liberdade*, oferecida aos alunos e propiciadora de discussão e questionamento.

Por outro lado, apareceu a imagem *atualização* [o bom professor tem a informação atualizada].

A forma de organizar o discurso sem o professor eficiente e ineficiente indica uma valorização dos atributos usados para a descrição do bom professor.

3) A Prática de Ensino

A análise do discurso, em sua dimensão informativa, revelou a percepção de diferentes aspectos da Prática de Ensino.

Quanto ao campo da informação, distinguiram-se nitidamente duas partes, correspondentes aos dois parágrafos que

compuseram o texto. A primeira caracterizou-se pela periodicidade dos elementos que, propostos com intervalos ordenados, conduziram à idéia central, ou seja, à eficiência do ensino. Assim, a entrevistada esperava conhecer as tendências do ensino da língua estrangeira moderna, atuais; os métodos, que dessem resultados; os fatores negativos, para modificá-los.

Na segunda parte do discurso, foram citadas situações variadas, extra-escolares, nas quais seriam úteis os conhecimentos adquiridos na Prática de Ensino [Acho que há condições de aplicar o que se aprender na Prática de Ensino em situações variadas: em casa, no relacionamento com as crianças, nos trabalhos individuais; procurando expressar o pensamento com clareza]

Esta disciplina foi, portanto, objeto de valoração positiva, quer em relação aos futuros professores, quer para aqueles que não desejassem dedicar-se ao magistério.

4) A Situação do Francês

Na representação foram identificadas duas situações opostas: uma real e outra idealizada. Os conhecimentos da aluna-mestra sobre a situação real revelaram-se um tanto restritos, mas foram suficientes para justificar uma reação negativa. Por outro lado, embora uma alteração encontrasse apoio sobretudo nas raízes culturais do povo brasileiro, o campo da representação mostrou elementos difusos sem que fossem indicadas alternativas concretas de ação.

5) O Trabalho em Grupo

A entrevistada demonstrou possuir uma atitude estruturada em relação ao objeto da representação, mas uma informação e um campo de representação bastante restritos.

Assim, ocorreu uma manifestação positiva quanto ao trabalho em grupo, aparecendo com destaque duas imagens: a troca de idéias e o relacionamento, que trouxeram subjacente uma terceira, o aluno.

Verificou-se, em suma, uma manifestação tridimensional na abordagem dos temas, o que possibilitou uma visão geral do conteúdo bem como a percepção do sentido das representações.

Pela primeira vez, entre os discursos analisados, o *aluno* apareceu como pólo gravitacional, formando díades com a *escola* e com o *professor*, numa relação de dependência. Com efeito, foi atribuída à escola e, em especial, ao professor a responsabilidade de oferecer condições para que ele (o aluno) pudesse se manifestar, trazer contribuições, discutir e questionar. Essas condições convergiram para a liberdade, para a abertura.

No texto sobre a Prática de Ensino houve referência a métodos e a conteúdos, associando-os, respectivamente, à eficiência do ensino e à necessidade de atualização.

Finalmente, observou-se que a Escola Atual, o Professor, a Prática de Ensino, o Ensino de Francês e o Trabalho em Grupo foram alvo de atração positiva, estabelecidas, no entanto, algumas exigências no sentido de aumentar o seu valor.

ALUNA E

1) A Escola Atual

A informação e o campo de representação, apesar de inconsistentes, não impediram uma polarização negativa em relação à escola, representada como ensino. Estabeleceu-se mesmo uma relação de causalidade entre a má qualidade deste e a Reforma [Para mim, o ensino está ruim, decaiu muito por causa da Reforma].

2) O Bom Professor

O plano cognitivo apresentou-se restrito, assim como o plano afetivo revelado de forma indireta. A análise do aspecto formal da representação mostrou a existência de três díades, nas quais o professor apareceu como elemento comum: *professor-matéria*; *professor-ensino*; *professor-vocação*. A vocação, no entanto, embora associada ao professor, constituiu quase um elemento isolado, pois nada se disse a seu respeito.

3) A Prática de Ensino

A Prática de Ensino foi representada em função de sua utilidade, dentro e fora da sala de aula, atraindo polarização favorável. Sua relevância foi expressa em termos de oportunidades que pudesse oferecer para o treinamento em relações humanas.

A imagem do aluno esteve presente de forma não manifesta, na sala de aula; fora dela foi substituída pela ima-

gem da criança [Espero aprender como me relacionar melhor no ambiente de uma sala de aula e espero poder aplicar esses conhecimentos também junto às crianças fora da sala de aula] .

4) A Situação do Francês

Houve um posicionamento negativo em relação à situação do ensino do Francês, fundamentado por evidências percebidas no mercado de trabalho e no domínio do Inglês nos currículos.

Configurou-se uma atitude pessimista, apesar de se reconhecer o valor cultural da língua francesa [Não vejo grandes possibilidades para o Francês, apesar de considerá-lo muito importante do ponto de vista cultural].

Apontou-se a Reforma como determinante do quase desaparecimento dessa língua nas escolas de 1ª e 2ª graus.

5) O Trabalho em Grupo

A representação deste tema apresentou poucas informações, o que não impediu uma polarização a seu favor.

Enfatizou-se a cooperação e estabeleceram-se exigências quanto à natureza do grupo, mediante o emprego seqüencial e coerente de imagens selecionadas para atingir essa finalidade.

A análise das opiniões da entrevistada demonstrou que ela não assumiu a atitude de futura professora em suas representações. Tal atitude poderia encontrar explicação no fato de ela não pretender dedicar-se ao magistério.

A Reforma surgiu como estereótipo, constituindo um

meio de ocultar uma representação pobre. Também a *vocação* parece ter tido esse significado, pois sua imagem isolada pouco contribuiu para elucidar a representação sobre o bom professor.

Entre as imagens presentes nos discursos destacaram-se a cooperação e o bom relacionamento, que apresentam uma frequência significativa.

ALUNA F

1) A Escola Atual

A informação foi consistente e a polarização positiva. Substituiu-se a imagem *escola* pela imagem *ensino*.

Identificou-se a díade *professor-aluno*. O campo foi organizado de modo a enfatizar o ensino livre e direto e a determinar a reciprocidade da relação entre os integrantes dessa díade.

Liberdade e participação constituíram uma segunda díade, caracterizada por meio de formas redundantes e explicativas.

2) O Bom Professor

O conteúdo da representação mostrou-se muito pobre. Reapareceu a díade *professor-aluno* numa relação positiva e unidirecional.

Houve novamente referência a ensino, e a atualização foi apontada como atributo necessário ao bom professor [Deve dar orientação adequada ao aluno, estar atualizado e demonstrar interesse em realmente ensinar].

3) A Prática de Ensino

Distinguiram-se claramente no texto dois pólos gravitacionais. Um foi representado pela tríade *professor-aula-aluno*; tendo a entrevistada se identificado com o primeiro elemento. O *relacionamento* constituiu o outro pólo e teve sua imagem reforçada por outras semi-equivalentes como: *relações sociais, contacto humano, convívio familiar*.

Apesar de ser ainda pouco consistente o conteúdo do discurso, evidenciou-se uma valorização positiva face ao tema central.

4) A Situação do Francês

A entrevistada manifestou-se contra a situação atual do ensino do Francês, ressaltando sua gravidade [é uma pena, mas a situação do Francês nas escolas de 1º e 2º graus é grave. Ele está em vias de extinção].

Para argumentar a favor de sua aprendizagem, apelou para sua contribuição ao conhecimento da língua nacional e ao contato com outra civilização.

O texto, apesar de pouco extenso, permitiu, pois, detetar um direcionamento no campo das atitudes.

5) O Trabalho em Grupo

Considerou-se válido o trabalho em grupo. Embora a exposição das razões a ele favoráveis revelasse pobreza de conteúdo, foi possível apontar dois pontos de orientação, em relação de contigüidade: *abertura e troca de opiniões*.

Em suma, a análise da entrevista mostrou uma dimensão atitude e uma dimensão informação pobres. Todavia, a dimensão campo de representação possibilitou indicar a díade *professor-aluno* como pólo em torno do qual gravitaram as outras imagens. Entre estas, a *liberdade* e suas implicações, a *participação* e seus correspondentes constituíram fatores de destaque, possibilitando direcionar o sentido das representações.

Após essa análise dimensional das representações individuais a partir das entrevistas realizadas na etapa inicial da Prática de Ensino, procurou-se traçar os contornos do grupo nessa fase.

Quanto à dimensão informação, verificou-se que os discursos se mostraram, em geral, pouco extensos e superficiais.

O campo da representação, por sua vez, nem sempre apresentou um conjunto ordenado e estruturado de imagens, o que não impediu que se identificassem pólos gravitacionais, díades e tríades.

A terceira dimensão, atitude, fez-se presente na grande maioria dos discursos, sendo evidenciada pela atribuição de valores positivos ou negativos aos elementos mais significativos.

Apareceram como núcleos, valorizados positivamente, o *professor*, o *aluno*, a *metodologia*, as *relações humanas* e a díade *professor-aluno*, constituindo também objeto de destaque a *atualização*, a *liberdade*, a *participação* e a *cooperação*.

No processamento da análise, dois pontos, diretamente relacionados aos temas o Bom Professor e a Prática de Ensino, suscitaram reflexão mais acurada.

Assim, na representação do Bom Professor pelo grupo, verificou-se que foram enfatizadas, além da necessidade de se atualizar e de promover a participação dos alunos, qualidades referentes ao domínio afetivo, tais como maleabilidade, espírito empreendedor, coragem, dinamismo, vocação, interesse, bom senso, enquanto habilidades predominantemente técnicas como a de organizar o contexto, de ilustrar com exemplos, de formular perguntas, de variar a situação-estímulo, de empregar com correção recursos materiais, de usar de forma adequada a mímica e a voz não foram referidas. Tal ocorrência, no entanto, pareceu exprimir não uma atitude negativa das entrevistadas para com esses aspectos e sim uma falta de conscientização para sua importância.

Por outro lado, ao representar a Prática de Ensino, cinco das seis alunas-mestras revelaram uma preocupação bastante acentuada com a aquisição de um saber fazer, implícita no desejo de aprender métodos e técnicas de ensino. Estes apareceram, no entanto, como imagens isoladas, exclusivas da Prática de Ensino. E, mesmo ao mostrar a utilidade dessa disciplina para os que não desejassem dedicar-se ao magistério, as alunas afastaram-se dos métodos, fazendo convergir seus argumentos para as relações humanas. A partir da oposição que pareceu se estabelecer entre os dois pólos do curso, levantou-se a hipótese de que os métodos de ensino eram concebidos como algo eminentemente técnico e impessoal. Tal hipótese foi, contudo, rejeitada ao analisar-se a dimen-

são atitude nas representações concernentes à Escola Atual e ao Bom Professor, pois se verificou que a livre participação dos alunos havia sido altamente valorizada. Formulou-se, então, uma outra hipótese, segundo a qual as futuras professoras não estabeleciam dicotomia real entre os dois núcleos, mas haviam centrado a Prática de Ensino na aprendizagem de métodos e técnicas por influência de informações circulantes no meio pedagógico que associam o bom ensino ao domínio das técnicas. Essa suposição encontrou apoio em observações regularmente efetuadas com alunos de Didática que, solicitados a manifestar suas expectativas em relação à disciplina, dirigiam-nas para a aquisição de métodos de ensino, atribuindo-lhes o valor de "*medicamento milagroso*" que os imunizaria contra os insucessos docentes. Comprovou-se, no entanto, que durante o curso iam reconhecendo a importância dos outros conteúdos, passavam a rever suas primeiras opiniões e ampliavam o campo da representação inicial, estabelecendo vinculações com outros elementos da prática pedagógica. Para verificar se o mesmo ocorreria na Prática de Ensino de Francês, validando, portanto, a segunda hipótese levantada, decidiu-se acompanhar atentamente a evolução das representações no correr da disciplina.

Após essas reflexões, cumpre chamar a atenção para o fato de que a análise das primeiras representações explicitadas pelas futuras professoras veio não somente reforçar algumas posições apresentadas na parte teórica deste trabalho, como também fornecer subsídios para a seleção e a organização de procedimentos que, uma vez aplicados e avaliados,

contribuiriam para aperfeiçoar continuamente a metodologia proposta.

Assim, considerando que a idéia de cooperação estava sempre presente nas respostas, de forma implícita ou explícita, pensou-se em verificar como as alunas-mestras representavam-na efetivamente em uma atividade de grupo.

Para isso, usou-se uma técnica de cooperação não-verbal destinada a analisar aspectos da cooperação do grupo face a um problema. Consistiu basicamente em distribuir, a um grupo de cinco alunas, um conjunto de cinco envelopes com frações de cartolina, cortadas em tamanhos diferentes, cabendo a cada aluna um envelope. O grupo deveria formar cinco quadrados iguais, usando as frações. A cooperação de todas era indispensável, pois havia impossibilidade de realizar a tarefa se alguma delas trabalhasse unicamente com o material contido em seu envelope.

Procurou-se diminuir ao máximo a intervenção do professor. Numa primeira etapa, este se limitou a fornecer instruções e distribuir o material necessário. Como eram apenas cinco as alunas presentes, numa segunda etapa ele assumiu a função de observador.

Realizada a atividade, pediu-se a todas que, por escrito e individualmente, comentassem o trabalho, destacando o que mais lhes havia impressionado. Em seguida procedeu-se à troca de opiniões.

Verificaram-se, no desenvolvimento da tarefa, diferentes tipos de atitudes por parte das participantes. Assim, a aluna D percebeu de imediato que deveria cooperar e foi cedendo frações de cartolina a suas companheiras. Já a alu-

na B, em atitude oposta, conseguiu formar seu quadrado e se marginalizou do resto do grupo. As três restantes (alunas C, E e F) se empenharam tenazmente na realização do trabalho até que, em determinado momento, a aluna C mostrou desânimo, enquanto a aluna F passou não só a ceder frações do seu quadrado às colegas, como também a tomar frações para formar o seu, o que contrariava uma das regras do jogo.

Essas atitudes, nem sempre cooperativas, vieram revelar que a cooperação não era concebida da mesma forma por todas, e que, muitas vezes, o interesse individual se sobrepunha ao do grupo. Com efeito, embora a idéia de relacionamento, de participação conjunta, estivesse sempre presente nas respostas apresentadas na entrevista, na realização do trabalho o grau de colaboração variou bastante e houve mesmo ocasiões em que esta não se manifestou.

Poder-se-ia explicar o ocorrido, com base no juízo de autores, como PEDRA, que alertam para a não existência de "garantias de que a representação exteriorizada pela linguagem corresponda à representação *interior* que o sujeito elabora e usa em suas interpretações e explicações do mundo exterior".⁴

Entretanto, é necessário considerar também a opinião de outros estudiosos que sustentam ser a representação de um determinado objeto ou situação social inseparável da formação de códigos lingüísticos.⁵

Julgou-se, porém, que o emprego conjugado dos dois meios nessa fase inicial da experiência teria, como na verdade teve, o mérito de sensibilizar para a possibilidade de surgirem contradições, decorrentes muitas vezes do fato de o

próprio sujeito não possuir uma idéia bem clara do objeto proposto para sua apreciação. Além disso, a técnica auxiliou a sensibilizar a turma para o problema da colaboração numa situação real.

Ao abordar a segunda subunidade, prevista no programa de Prática de Ensino, tomaram-se como ponto de partida as representações iniciais das alunas, exteriorizadas por meio da entrevista e anteriormente analisadas.

Esta subunidade objetivava caracterizar a situação do Francês nas escolas de 1ª e 2ª graus. Como nas entrevistas as referências ao aspecto legal da questão tinham sido esporádicas, incompletas e mesmo distorcidas e o real nem sempre tinha sido configurado objetivamente, decidiu-se promover, em primeiro lugar, uma comparação entre esses dois aspectos.

Para isso, formularam-se questões visando suscitar a reflexão e o debate. Perguntou-se:

- a) *A Reforma do Ensino, ou melhor, a Lei 5.692 eliminou o Francês das escolas de 1ª e 2ª graus?*
- b) *Como se evidencia o desprestígio do Francês na escola atual?*
- c) *Que medidas vêm sendo tomadas, em Curitiba, para reintroduzir o Francês nos currículos?*
- d) *Bastaria essa reintrodução para garantir o interesse e o aproveitamento dos alunos?*

Ao tentarem responder à primeira questão, as alunas de Prática de Ensino, certificando-se de que desconheciam o aspecto legal do ensino de Língua Estrangeira Moderna, demonstraram interesse em estudar os artigos da Lei 5.692, os pareceres e as resoluções que tratassem do assunto. Após o estudo, viram rejeitadas certas opiniões correntes que atri-

buíam à Reforma a retirada do Francês do currículo, pois conheceram pareceres e resoluções que recomendam o estudo dessa língua no 1º e no 2º graus.

Concluída a abordagem da legislação, tornou-se possível caracterizar a situação do ensino de línguas e, mais especificamente, o ensino do Francês, quanto ao aspecto legal.

Quanto à segunda questão, foram apresentados alguns depoimentos isolados, além de um levantamento feito por alunos do semestre anterior.

Como os dados lhes parecessem insuficientes, decidiram visitar algumas escolas e entrar em contato com diretores, coordenadores, professores, para sentir, numa realidade concreta, a reação face ao ensino de línguas. A escolha das unidades de investigação, foi livre, pois não havia a preocupação de representatividade.

Depois de caracterizar essas escolas em termos de localização, caráter público ou particular, levantaram a situação do ensino de língua estrangeira moderna, investigando sua posição no currículo, critério usado para sua adoção e manuais ou métodos empregados.

Dessa forma, foi coletada uma série de elementos que passaram a instrumentar as discussões e reforçaram as representações iniciais quanto à situação do ensino do Francês, no seu aspecto real.

A terceira pergunta foi respondida a partir de dados fornecidos por uma das alunas-mestras e por pessoas responsáveis por tentativas efetivadas no sentido de reintrodução do Francês nas escolas de 1º e 2º graus.

A questão *d* gerou debate, pois as opiniões sobre o

tema eram divergentes e vacilantes. Decidiu-se então voltar ao assunto em outra ocasião, após maior vivência do problema.

Concluído assim o estudo sobre a *situação do Francês nas escolas de 1º e 2º graus*, passou-se a tratar dos aspectos *lingüístico-metodológicos do ensino de língua estrangeira moderna*, que completavam a unidade preparatória.

Dois assuntos básicos foram abordados nesta subunidade — princípios norteadores e métodos e técnicas para o ensino de Francês —, empregando-se para desenvolvê-los procedimentos variados, coerentes com a linha metodológica assumida.

Assim, os princípios norteadores foram estabelecidos partindo da seguinte pergunta:

— *Quais os princípios que, na sua opinião, deveriam orientar o ensino de língua estrangeira moderna?*

Feitas algumas anotações individuais, gerou-se uma discussão sobre o que se entendia por princípios e se era necessário estabelecê-los. Depois de chegar a um conceito, admitiu-se sua importância para orientar o trabalho, mas reconheceu-se a necessidade de revisá-los continuamente.

Entretanto, no momento de redigi-los, surgiram dificuldades, sendo então sugerido que, individualmente, procurassem descrever o que seria um bom ensino de Francês. Feito isso, registraram-se os elementos comuns, que passaram a compor uma relação inicial, enquanto os elementos divergentes constituíram objeto de debate. Consultaram-se fontes bibliográficas especializadas, houve esclarecimento de dúvidas pelo professor e chegou-se finalmente a redigir um se-

gundo rol de princípios mais abrangente que o primeiro. Todavia, ficou assegurado a qualquer uma o direito de completá-lo, desde que respeitada a coerência tanto no plano teórico como no prático.

Como se pode verificar, as estratégias empregadas procuraram explorar as representações iniciais, além de oferecer condições para que se pudesse julgá-las, reforçá-las, enriquecê-las ou modificá-las.

Os conteúdos foram problematizados, constituindo-se em desafios para as alunas, que, após reflexão, buscaram o intercâmbio de idéias, consultaram especialistas, recorreram a materiais e fizeram pesquisas de campo.

O estudo da legislação, por exemplo, em geral considerado árido, foi solicitado pela própria classe, que resolveu espontaneamente visitar escolas para obter mais dados sobre o assunto.

Também a questão alusiva à introdução de matérias no currículo, ao permanecer em aberto, constituiu um desafio, estimulando a reflexão e a busca de maiores informações.

A abordagem dos métodos e técnicas específicos do ensino de Francês procedeu-se, por sua vez, segundo a mesma orientação. Por ocasião da entrevista inicial, havia sido possível apreender já alguns elementos concernentes ao problema, sobretudo por meio da análise dos discursos sobre o Bom Professor e a Prática de Ensino, tendo-se configurado nitidamente um posicionamento favorável ao estudo dos métodos e técnicas.

Acreditou-se, contudo, que seria relevante levantar mais dados a respeito do tema, a fim de que seu estudo atendesse à visão pessoal das alunas e auxiliasse uma tomada de posição durante o desenvolvimento da unidade seguinte, o estágio supervisionado.

Nesse sentido, solicitou-se-lhes que comentassem por escrito e individualmente as asserção abaixo (Anexo 2):

- *O futuro professor não é tábula rasa, mas um sistema inteligente, suscetível de modificar seu modelo de ensino em função de experiências que venha a vivenciar.*
- *O futuro professor não é formado por ninguém, mas forma-se a si mesmo, participando ativamente da aventura pedagógica.*

Observa-se que, enquanto na entrevista inicial os temas foram propostos de maneira ampla, nesta fase foi tomado especificamente como sujeito o professor, em sua relação com modelos de ensino, experiências passadas e futuras e todo o processo de formação.

Apresenta-se, a seguir, a análise das representações individuais desencadeadas pelos estímulos acima enunciados, observando que após cada uma das análises se procurou estabelecer comparações com as representações iniciais.

ALUNA A

Os textos apresentaram uma informação assaz consistente.

Várias imagens se configuraram e o *professor* apareceu, em ambos os discursos, como elemento polarizador. Enquanto no primeiro, *modelo de ensino* constituiu também ponto de des-

taque, no segundo tal fato ocorreu com *formação*.

A tríade *modelo-professor-flexibilidade* reforçou o antagonismo entre dois tipos de modelo: um, tido como definitivo, e outro, objeto de constante revisão [Ninguém, em profissão alguma, pode adotar um modelo tido como certo, em toda a sua vida profissional]. Quanto à dimensão atitude, percebeu-se uma nítida valorização deste último tipo, apoiada em elementos como experiência, diversidade de situações e reflexões.

No que diz respeito à relação *professor-formação*, evidenciou-se uma organização lógica das imagens, que permitiu definir objetivamente a formação para o magistério como um processo contínuo de aprimoramento e reflexão, envolvendo embasamento teórico, experiências individuais e relacionamento com professores e alunos.

A comparação entre essas representações e as analisadas no início da Prática de Ensino mostrou que o campo cognitivo se enriqueceu e que houve um deslocamento do núcleo para o professor, cuja imagem foi altamente valorizada. Constituíram também objeto de valorização positiva *relações humanas, experiências e atualização*, imagens já destacadas anteriormente. A *reflexão*, ausente nas representações iniciais, passou a ocupar lugar de destaque nestas últimas.

ALUNA B

Verificou-se no discurso uma grande riqueza de imagens, associadas em sua maior parte ao plano educacional: a sala de aula, a escola, a faculdade, o estabelecimento de

ensino, o aluno, exames, notas, provas. Estas coexistiram com outras que sugeriam um contexto mais amplo: a família, a escola não institucional, um mundo complexo e variado de realidades, a profissão, a casa.

Houve uma tendência no sentido de identificar o processo de formação do professor com o processo de crescimento do homem, sintetizada na seguinte frase, referente a ambos: esta é a forma natural de crescimento.

As redundâncias, abundantes, foram empregadas com o claro intuito de reforço das idéias.

O professor de 1ª e 2ª graus situou-se como elemento polarizador de interesse e preocupação e formou díades com o professor da faculdade, o aluno, o diretor da escola, a escola, a família do aluno e sua própria família, aparecendo todos esses elementos como responsáveis por sua formação.

Atribuiu-se também importância ao equilíbrio, representado pela *balança* e ao aspecto evolutivo do processo de formação, entendido como um desafio [todo dia é uma prova a ser vencida].

Em síntese, reforçou-se a imagem do professor como centro do processo pedagógico, as informações tornaram-se mais consistentes e possibilitaram uma visão ampla da problemática docente. Houve, ainda, um nítido enfraquecimento do conteúdo pedagógico como pólo da Prática de Ensino.

ALUNA C

Observou-se abundância de informações, apresentadas de forma pouco organizada, com repetições desnecessárias e conceitos includentes.

Pode-se, no entanto, distinguir duas díades: *professor-modelo de ensino* e *professor-formação*, constituindo ambas os pontos de orientação do discurso.

As imagens delas emergentes apresentaram equivalências de conteúdos e mesmo de forma. Assim, o professor foi concebido como um sistema inteligente que influencia e sofre influências de fatores individuais e coletivos, intra e extra-escolares. Participa ativamente de sua formação e cria modelos capazes de promover o seu desenvolvimento intelectual e pedagógico.

Os modelos e todo o processo de formação foram, portanto, valorizados positivamente, tendo sido vistos numa perspectiva global, dinâmica, evolutiva e flexível.

Observou-se uma ampliação do campo ideativo, sem, contudo, se estabelecerem nitidamente os contornos das imagens.

O professor continuou sendo alvo de valorização positiva e reforçaram-se a atualização e a troca de experiências.

Métodos e técnicas de ensino não apareceram no discurso e os modelos, não tendo sido concebidos como algo padronizado e imutável, chegaram mesmo a associar-se ao professor e à formação, num contexto educacional amplo.

ALUNA D

O conteúdo do discurso apresentou-se bastante extenso, coerente e pleno de imagens reforçadoras. O vocabulário empregado situou-se no campo pedagógico: turma, sala de aula, conteúdos, clima.

A díade *professor-formação*, cujos componentes apresentavam relação de contigüidade, constituiu o núcleo polarizador.

A formação, segundo elemento da díade, foi percebida e valorizada positivamente como atividade dinâmica e variada, situada num contexto amplo de mundo. Deverá efetivar-se na ação pelo contato do professor com novas turmas, novos problemas e experiências. Supõe disponibilidade para aprender, capacidade de adaptar-se e de impor-se quando necessário.

Formação, trabalho individual e troca de experiências formaram uma tríade cujo componente central, a *formação*, apresentou relação de dependência com os dois outros que se encontram em interação contínua.

Reconheceram-se como essenciais a troca de experiências, a participação, a discussão, o relacionamento humano, o convívio, em franca oposição ao isolamento.

Analisando comparativamente as representações da aluna D na fase inicial da disciplina e nesta fase intermediária, observou-se um enriquecimento do conteúdo. Além disso, houve deslocamento do eixo do aluno para o professor, que pode ser explicado pelo tipo de estímulo apresentado.

Não se verificou referência explícita a fatores técnicos da formação docente, mas reforçou-se uma atitude favo-

rável à troca de idéias e experiências.

Na verdade, o intercâmbio de experiências entre professor e aluno, entre colegas, pode ser considerado também um elemento nuclear das representações.

ALUNA E

O campo informativo mostrou-se bastante reduzido.

Revelou uma atitude descompromissada, devido, provavelmente, ao fato de a aluna-mestra não pretender profissionalizar-se no magistério.

O professor, todavia, apareceu como centro, sendo representado em um contexto que o amarrou à imagem-atualização [... se o professor não for, digamos, maleável, ele se torna ultrapassado, pois estaciona no tempo].

Observou-se que essa imagem, muito valorizada, poderia estar presente no discurso sobre qualquer profissão e ser significativa mesmo para quem não pretendesse ser professor.

A autoformação foi valorizada [É claro que o professor forma a si mesmo] , mas não justificada, configurando-se como imagem isolada dentro do discurso.

O fato de esta aluna não pretender tornar-se professora e estar cursando a disciplina por imposição curricular refletiu-se nas suas representações. Assim, embora não reagisse negativamente à Prática de Ensino de forma explícita, revelou falta de integração aos conteúdos e atividades desenvolvidos.

Além disso, não se verificou acréscimo de elementos no campo cognitivo e o discurso continuou pobre em imagens. Aquelas que constituíram objeto de destaque tanto nas primeiras como nestas representações não estavam vinculadas especificamente à função docente, como foi o caso do *bom relacionamento* e da *atualização*.

ALUNA F

A análise dos campos cognitivo e formal revelou um discurso razoavelmente extenso e um modo enfático de apresentar as informações.

Professor e *aluno* formaram uma díade com relação de reciprocidade entre os elementos, mais acentuada no sentido aluno-professor: o professor deve observar e entender que nós alunos também temos idéias próprias que merecem ser acatadas quando contribuem para o bem-comum.

Apareceram as imagens *atualização* e *formação*, complementando-se. O contexto que as circundou permitiu estabelecer vinculação com a escola, com o magistério, com profissões variadas, com a teoria, com experiências na vida prática, com a realidade social, com o mundo.

Além disso, foi destacada a impossibilidade de compatibilizar um professor, concebido como sistema inteligente, com a educação e o ensino visualizados como subsistemas de um sistema inflexível.

Evidenciou-se, ainda, no texto uma aceitação implícita da idéia de aventura ao admitir-se a possibilidade de assumir riscos, de errar.

Como ocorreu com os discursos das outras alunas de Prática de Ensino, este mostrou informações e um campo de representação mais consistentes.

Acentuou-se a importância da díade *professor-aluno* como pólo gravitacional, reforçaram-se as imagens *atualização* e *participação* e acrescentaram-se: sistema, aventura, formação e experiência.

Após essa análise das representações individuais, procurou-se configurar as tendências do grupo.

Para isso, verificou-se, num primeiro momento, como o grupo se situava face a cada uma das asserções, destacando, inclusive, trechos de discursos individuais.

Quanto à primeira asserção, observou-se que embora todas as futuras professoras se tivessem manifestado favoravelmente às idéias apresentadas, a maior parte delas (cinco em seis) analisou-a em termos prospectivos, ressaltando a necessidade de o professor atualizar-se e adotar uma atitude flexível face à realidade.

Os comentários abaixo ilustram bem essas idéias:

- Ninguém, em profissão alguma, pode adotar um modelo tido como certo, em toda sua vida profissional. A experiência, a diversidade de situações e a reflexão em relação aos objetivos a serem atingidos devem provocar uma flexibilidade por parte do professor o qual terá seu modelo de ensino permanentemente revisto e modificado.

- O professor nunca está pronto. Está sempre em formação. Com cada turma nova, com cada experiência vivenciada, ele se enriquece e

tem que estar aberto para modificar seu enfoque, sua maneira de transmitir o conhecimento.

• Pessoa alguma, em profissão alguma, deve bitolar-se ao que apenas aprende não só teoricamente como também na prática.

Apenas um comentário foi concernente à primeira parte da afirmativa [o futuro professor não é tábula rasa] , tendo sido proposto da seguinte forma:

• Como ser humano, o professor será um produto de todas as suas experiências, da cultura que adquire, seja em sua formação acadêmica ou na sua vida em geral.

No que diz respeito à segunda asserção, verificou-se que poucas alunas-mestras se posicionaram explicitamente a favor da autoformação ou contra ela, limitando-se a fazer comentários sobre o tema. Nesses comentários foi reforçada a proposta de aperfeiçoamento contínuo do professor.

O fator individual apareceu como altamente relevante, mas houve também valorização da troca de experiências, novamente com destaque para o elemento cooperação.

Disse uma das alunas:

• Na minha opinião, o professor é formado por todo o mundo, tanto por seu professor na faculdade, como por seu aluno na escola, pelo diretor da escola, pela escola, pela família do aluno, por sua própria família e, principalmente, por si mesmo.

A aquisição de um conhecimento teórico básico foi indicada como necessária, preservado, porém, seu caráter instrumental.

O discurso abaixo sintetizou bem as idéias do grupo sobre o processo de formação:

• Não se pode contestar que, para se iniciar o magistério, o professor precisa de um certo embasamento teórico mas é sobretudo através de sua própria experiência e do relacionamento com colegas e alunos que o professor se forma, formação esta que não termina mas que está num constante processo de aprimoramento e reflexão.

Apresentadas as posições da turma em relação aos temas centrais das duas asserções, procedeu-se a uma análise sucinta das representações, buscando estabelecer um paralelo com as representações iniciais desse grupo.

Quanto ao campo das idéias, verificou-se um enriquecimento significativo, com o registro de muitas imagens novas; além disso, ocorreu um aprimoramento da linguagem, tornada mais técnica e precisa.

Como conseqüência do fluxo de novas informações, os textos apresentaram geralmente maior extensão e também uma acentuada redundância. Na ânsia de nada deixar escapar, até mesmo o progresso dos conteúdos fundamentou-se na redundância.

O pólo central dos discursos situou-se no *professor*, vinculado à formação. Foi visto como aquele que, assumindo o papel de agente, participa ativamente do processo e interage com outros sujeitos e objetos do mundo escolar ou extra-escolar. Sua formação foi considerada resultante de uma combinação de experiências individuais e de grupo.

As imagens *atualização, participação e relações humanas* foram reforçadas como pontos de valoração positiva.

O aluno, por sua vez, não constituiu objeto da ação docente, mas elemento dinâmico que contribui para a formação e o aprimoramento daquele que ensina.

A presença do professor como foco de todas as representações levou a refletir sobre a possibilidade de tal ocorrência ser devida ao fato de o sujeito do estímulo ser o *futuro professor*. Na verdade, as alunas de Prática de Ensino pareciam tê-lo percebido como tema central do texto, desenvolvendo seu discurso a partir dele. Entretanto, a maneira como foi estruturado o campo da representação veio mostrar que, embora o estímulo fosse comum, o tema recebeu abordagens bastante distintas. Percebeu-se, por exemplo, que imagens centrais foram abandonadas por todo o grupo ou pela maior parte de seus elementos, por haverem produzido pouca ressonância. Foi o caso de *tábula rasa*, *aventura pedagógica* e *sistema inteligente*. Tal verificação permitiu concluir que o professor permaneceu em destaque no interior dos discursos por ser realmente significativo para as alunas.

Finalmente, tomando por base os focos das representações e as imagens mais freqüentes, podem-se fazer algumas inferências quanto à situação do grupo face aos métodos e técnicas de ensino. De um modo geral, não pareceram adotar a postura de alguém que pretende receber uma receita pronta e segui-la fielmente, mas demonstraram desejar conhecer diferentes formas de ação para, ao enfrentar a realidade do ensino, ter condições de fazer escolhas adequadas. Rejeitaram, por conseguinte, qualquer estratégia que lhes impusesse modelos pré-estabelecidos por outrem.

A percepção desse fato fez com que a abordagem do tema *Métodos e Técnicas para o Ensino de Francês* fosse orientada no sentido de propiciar o conhecimento de *tendências variadas* ca-

paz de auxiliar a tomada de decisão quanto à seleção e organização de formas pessoais de trabalho.

Visando atingir esse objetivo, propôs-se às componentes da turma que indicassem, primeiramente, os métodos do seu conhecimento caracterizando-os em suas linhas gerais.

A partir dessa caracterização, foram identificadas claramente duas linhas metodológicas: uma de caráter estruturalista e outra dita *nocional* ou *funcional*.

Como desejassem conhecer métodos representativos das duas linhas, as alunas decidiram fazer um levantamento de outros métodos adotados em escolas da comunidade, procedendo em seguida à sua caracterização em termos mais específicos, que incluía fundamentos, população-alvo, conteúdo, procedimentos e material básico.

De posse desse material, individualmente assumiram a tarefa de explorar, no mínimo, um método representativo de cada uma das tendências. Para essa investigação recorreram à observação de aulas, encontro com professores especialistas e consulta a material específico. Após a coleta e análise do material, elaboraram em conjunto um quadro-resumo, complementado por outros métodos apresentados pelo professor de Prática de Ensino e por outros professores, a título de ilustração.

Procedendo dessa forma, acreditou-se estar realmente fornecendo elementos que auxiliassem a escolher, no momento oportuno, uma metodologia adequada aos princípios gerais previamente estabelecidos, que destacavam a importância de considerar os problemas reais emergentes da própria conduta e da de seus alunos.

Concluída a primeira unidade da Prática de Ensino, procedeu-se ao desenvolvimento da segunda, mediante o uso de procedimentos coerentes com o trabalho anteriormente realizado e com a linha metodológica adotada.

Com efeito, procurou-se nas várias fases do estágio oferecer às alunas-mestras condições de atuar a partir de suas representações e de enriquecer o seu esquema referencial pelo confronto com outras representações, por observações sistemáticas, pelo acesso a novas informações e ainda por tentativas pessoais de ação.

Inicialmente, considerando que a ação pedagógica constituía o elemento central do estágio, decidiu-se investigar como visualizavam essa ação tendo em vista uma determinada situação, ainda que hipotética.

A título de estímulo, foi-lhes proposta uma tarefa, diretamente vinculada à sua atuação profissional no campo do ensino, assim formulada:

Você deverá dar uma aula de Francês a alunos principiantes:

- *Que resultados pretende atingir?*
- *Que meios pretende utilizar para alcançar esses resultados?*
- *Como pretende verificar se foram atingidos?*

Você deverá ministrar um curso de 120 horas a um grupo de alunos principiantes.

- *Como pretende agir?*

No início, mostraram-se hesitantes, tendo havido mesmo quem afirmasse não ter idéia alguma a respeito. Depois, porém, ao estudar as perguntas orientadoras da primeira parte, expuseram suas idéias.

Como se verá a seguir, estas se apresentaram bastante diferenciadas, com base no esquema referencial de cada uma (Anexo 3).

ALUNA A

Na análise do discurso, verificou-se a existência de um campo cognitivo rico em informações; estas foram organizadas de forma lógica e explicitadas por meio de uma linguagem técnica.

Vários elementos vinculados às situações foram abordados exhaustivamente; iniciou-se com os objetivos e chegou-se até o cronograma, passando por atividades, recursos materiais e procedimentos de avaliação.

Foi possível perceber uma nítida influência dos métodos estruturais nessa abordagem, influência essa evidenciada inclusive no vocabulário de que se fez uso [estruturas, automatismos].

Além disso, provavelmente devido à sua vinculação a um modelo pessoal pré-estabelecido, a aluna A não procurou adaptar os planos às situações propostas, embora estas se diferenciasssem quanto à amplitude.

No discurso, distinguiu-se claramente a tríade *aluno-professor-metodologia*, como pólo central. O professor foi personalizado pela própria aluna-mestra. O aluno, sozinho, foi visualizado como um ser abstrato, sem características próprias e diferenciais. Em grupo, foi caracterizado como aquele que desejava aprender a falar a língua estrangeira.

Com base no exposto, acentuou-se o caráter instrumental da metodologia adotada; o elemento humano, aluno e professor, pareceu constituir o principal foco de atenção.

Quanto à influência dos métodos estruturais, pode encontrar explicação no fato de a autora do discurso vir exercendo a função de professora de Francês há algum tempo e estar trabalhando nessa linha metodológica.

ALUNA B

O discurso foi organizado de maneira pessoal, com recurso a uma linguagem precisa e adequada, que lhe conferiu um sentido de realidade. Entretanto, o emprego do futuro do pretérito preservou o caráter hipotético da situação.

Verificou-se uma riqueza de imagens, logicamente encadeadas. Três delas, bastante freqüentes, foram foco de atitudes positivas: *o professor*, representado pelo pronome *eu*, *o aluno* e *o ensino da língua francesa*. Nessa tríade, *o aluno* constituiu o elemento nuclear para o qual convergiu a ação do professor, mediatizada pelas formas de ensino da língua. Houve uma preocupação no sentido de caracterizá-lo e de atender na programação do trabalho a seus pensamentos e sentimentos.

Além do aluno, os conteúdos e o próprio professor foram considerados fontes para a determinação dos objetivos que orientaram, por sua vez, a seleção dos procedimentos de ensino e avaliação, a mobilização de recursos e a distribuição do tempo.

No planejamento do curso, evidenciou-se uma nítida tendência funcional, com a previsão de estratégias características do Francês Instrumental.

Em relação às representações anteriores, observou-se o deslocamento do eixo do professor para o aluno, bem como a retomada da idéia de continuidade do processo pedagógico e de imagens tipo *participação, relacionamento e questionamento*.

ALUNA C

O discurso, bastante longo, pecou sobretudo pela falta de unidade, uma vez que não observou uma seqüência lógica na apresentação das informações.

Estas, embora difusas e redundantes, possibilitaram identificar uma polarização positiva em relação aos princípios norteadores do ensino de línguas, previamente estabelecidos, aos métodos de ensino da linha estruturalista e aos componentes básicos do planejamento.

A programação foi feita em função de objetivos operacionalmente formulados, contendo especificação de comportamento final, condições e padrão mínimo; o conteúdo enfocou sons, estruturas e vocabulário.

Entretanto, apesar de ter sido cuidadosamente atendida a parte técnica, não houve preocupação com a verossimilhança, em termos de adequação a uma população determinada.

O aluno apareceu como alvo de toda a programação do professor, estabelecendo-se a tríade *professor-programação-aluno*. Como bem demonstra a presença de uma série de verbos de pre-

dicação incompleta, que o tinham como sujeito, pretendeu-se que realizasse uma série de ações. Não se cuidou, no entanto, de garantir a coerência das ações entre si e em relação a conteúdos e objetivos.

E, mais, o próprio emprego do futuro do pretérito e do imperfeito do subjuntivo destacou o caráter hipotético, irreal da programação. Talvez se possa atribuir a causa de tal ocorrência à aparente impossibilidade da autora do discurso de visualizar a tarefa proposta como um trabalho real antecipado.

Em comparação com discursos antes analisados, identificou-se um reforço de posições anteriores no que se refere ao ponto central.

O campo informativo, embora mais extenso, não pareceu estar já bem delineado. Para isso, provavelmente contribuiu a total falta de experiência desta aluna no campo do magistério.

ALUNA D

Discurso sucinto mas muito preciso e consistente.
Linguagem adequada.

O campo da representação apresentou-se bem estruturado, aparecendo como núcleos *o professor* e *o aluno*, em relação de reciprocidade.

Toda a proposta de trabalho foi feita em termos de possíveis ações do professor, emergentes das expectativas, interesses, receios e experiências prévias dos alunos.

Na seleção das estratégias, ocorreu uma nítida influência da metodologia vivenciada na Prática de Ensino, pois se pretendeu identificar as representações dos alunos em relação ao curso que iriam fazer e também quanto às expectativas acerca de conteúdos, atividades e resultados.

A metodologia de valorização das representações dos alunos polarizou, pois, atitudes positivas por parte da aluna-mestra. Houve ainda um destaque especial para o trabalho em grupo, numa posição coerente com aquela expressa em atividades anteriores da disciplina.

Em síntese, pode-se dizer que a aluna D colocou novamente no centro das representações as figuras do aluno e do professor. Destacou também a imagem *trabalho em grupo*.

Embora contasse com uma ampla experiência em métodos estruturais, mostrou-se aberta a um outro tipo de metodologia.

Enfatizou a necessidade de oferecer ao aluno a possibilidade de se manifestar e de trazer contribuições da sua experiência para a sala de aula, retomando pois um aspecto que havia considerado positivo ao falar sobre a Escola Atual.

ALUNA E

Representou a programação empregando frases feitas, resultantes provavelmente de estudos realizados na fase preparatória da Prática de Ensino, mas reveladoras de um descomprometimento quanto ao estímulo proposto.

Não se distinguiram elementos polarizadores, a informação situou-se num nível médio e a dimensão afetiva foi tenuemente configurada, predominando no discurso um tom neutro.

Embora houvesse referência a objetivos, recursos e avaliação, não se estabeleceu objetivamente uma associação entre esses elementos.

Predominou neste discurso a mesma tonalidade dos anteriores.

O planejamento, feito em termos genéricos, demonstrou claramente que a autora tinha presentes suas aspirações profissionais, totalmente desvinculadas do magistério.

ALUNA F

Logo de início configurou-se sua posição quanto ao ensino da língua estrangeira, este colocado como elo entre sua pessoa (futura professora) e os supostos alunos.

Houve ênfase no domínio da língua falada e na compreensão global do idioma.

Excluídos esses elementos, o discurso revelou, contudo, um conjunto modesto de informações e uma conotação afetiva muito pobre, sem direcionamento específico. Professor, aluno, meios, ensino de línguas apresentaram um mesmo grau de valorização.

Também o campo mostrou-se bastante restrito e confuso, pecando pela incoerência das imagens. Na previsão da aula, por exemplo, pretendeu-se atingir resultados muito am-

plos, incompatíveis com os procedimentos indicados e com o tempo disponível.

Por outro lado, ao estabelecer os objetivos do curso, não se cogitou de adequá-los a uma classe específica. Não se diferenciaram recursos materiais de procedimentos de ensino ou de avaliação: uns foram empregados pelos outros numa grande desordem.

O discurso pareceu evidenciar, ainda, por parte da aluna F falta de integração pessoal das informações anteriormente manipuladas.

Comparando-o ao discurso anterior, levantou-se a hipótese de que esta aluna assumiu posições com mais firmeza no campo teórico mas não conseguiu ainda fazer adaptações à prática.

Quanto ao grupo, a análise das representações possibilitou estabelecer relações retrospectivas na medida em que mostrou até que ponto se reproduziram valorizações anteriormente feitas. Além disso, abriu campo para uma análise posterior por meio da qual se poderiam estabelecer elementos comuns ao planejamento em situação hipotética e em situação real.

Com relação à tarefa, de caráter prático, observou-se que várias alunas portadoras de um saber consistente no plano teórico encontraram dificuldade em adequá-lo a condições mais objetivas.

Viu-se, ainda, que enquanto algumas demonstraram domínio da linguagem técnica e se mostraram capazes de estruturas coerentemente os planos, outras se sentiram inseguras.

Por outro lado, verificou-se que apesar de estarem presentes em todos os discursos o professor, o ensino da língua e o aluno, com maior ou menor destaque, houve discordâncias ao representá-los isoladamente ou em conjunto, configurando-se a influência de fatores pessoais.

Um elemento, no entanto, foi comum a grande parte das respostas: a avaliação formativa, valorada positivamente.

Com base nessas observações, percebeu-se que seria inadmissível a imposição de uma modalidade única de estágio, fazendo-se necessário oferecer uma gama variada de alternativas para que as futuras professoras pudessem realmente optar em função de suas representações individuais. Dessa forma, seu trabalho seria enriquecedor na medida em que se lhes oportunizasse retomá-las, reavaliá-las e realimentá-las.

Como decorrência direta da última tarefa individual e por solicitação do próprio grupo, o estágio propriamente dito iniciou-se por uma troca de idéias sobre o trabalho a ser realizado, que teria como momento culminante a efetivação de atividades docentes nas escolas da comunidade.

Para que tivessem condições de programá-las e executá-las adequadamente, as alunas-mestras consideraram ser da maior importância conhecer os locais do estágio. Com esse intuito, levantaram inicialmente as alternativas de estágio oferecidas pelas escolas que haviam conhecido durante a fase preparatória. Sentiram que, em várias delas, deveriam inse-

rir-se no planejamento do professor da classe e seguir sua sistemática de trabalho. Em outras mais flexíveis teriam maior liberdade de ação. O Colégio Cajuru, por exemplo, situava-se entre estas. Tratava-se, como já tinha sido verificado anteriormente, de estabelecimento de tradição francesa, que depois de ministrar durante longo tempo o ensino do Francês o havia abandonado. Pretendendo reintroduzi-lo no currículo, mostrou-se altamente receptivo à realização de uma experiência nesse sentido.

As estagiárias demonstraram interesse em organizar esse tipo de atividade, que lhes oportunizaria uma participação livre e direta. O trabalho, de caráter amplo, constituiria uma verdadeira *aventura pedagógica* pois implicaria aceitar riscos e responsabilizar-se por eventuais fracassos. Deveriam elaborar uma proposta que previsse, desde a sensibilização dos alunos do colégio para participar da experiência, até a avaliação dos resultados.

Como contassem com uma experiência de magistério diversificada e revelassem, na tentativa de elaboração dos planos de ação pedagógica, uma série de dúvidas, conscientizaram-se da necessidade de uma preparação que as capacitasse a atuar com mais segurança não só no diagnóstico como também no planejamento, execução e avaliação do trabalho.

Propôs-se, então, que a título de preparação cada uma desenvolvesse um plano individual de trabalho na escola que melhor se adaptasse a seus interesses e necessidades.

A professora de Prática, as colegas e a professora da turma funcionariam como assessoras, ajudando-as, se preciso fosse, a identificar problemas e atacá-los de forma oportuna.

As alunas A e C escolheram como local de estágio a Aliança Francesa; as alunas B, E e F, o Instituto Politécnico Estadual e a aluna D, o Centro de Criatividade. O primeiro estabelecimento apresentava uma organização assaz rígida; o segundo, mais ou menos flexível é o terceiro, bastante livre.

Justificaram sua escolha da seguinte maneira: a aluna A acreditou que, se pudesse realizar o trabalho individual em suas próprias turmas, teria a oportunidade de expor e discutir suas dúvidas, rever seus planos, refletir sobre seu trabalho e, conseqüentemente, melhorar sua atuação. As alunas B, E e F alegaram não possuir praticamente nenhuma vivência como professoras de Francês, sentindo-se, por conseguinte, inclinadas a verificar na prática como funcionava um método, no caso o Francês Instrumental, para depois organizarem com maior segurança o seu trabalho com base nesse mesmo método. A aluna C teve atitude semelhante, mas, pretendendo ser mais tarde professora na Aliança Francesa, desejou conhecer melhor os métodos estruturais e aprender a trabalhar com eles. Já a aluna D escolheu uma escola que lhe permitisse libertar-se dos métodos que normalmente empregava e vivenciar uma experiência nova talvez mais em consonância com suas representações individuais.

Feita a seleção das escolas, perceberam, em conjunto, que precisavam conhecer as características e condições da realidade onde iriam atuar. Procuraram trocar idéias sobre a melhor maneira de fazê-lo e decidiram realizar entrevistas com diretoras, coordenadoras, professores e alunos.

A seguir, manifestaram o desejo de observar a turma com que iriam trabalhar. Foi-lhes sugerida uma observação selvagem, a partir da qual levantaram elementos que lhes pareceram significativos, analisando-os e interpretando-os individualmente. Posteriormente, uma vez colocadas em situação de intercâmbio, apreenderam diferentes facetas dos problemas, formularam novas questões, fazendo com que as análises e interpretações iniciais se tornassem objeto de reexame.

Surgiu então a necessidade de outras observações, orientadas para determinados objetivos previamente estabelecidos. Efetivadas por meio de instrumentos por elas organizados, propiciaram a descoberta de fatos distintos e o enriquecimento dos modelos iniciais, assim como a identificação de outros problemas que conduziram a novas investigações. A busca de informações emergiu desse contato com a realidade concreta e oportunizou a teorização, pois as próprias alunas procuraram fundamentar suas idéias e ações.

Melhor sensibilizadas para suas dificuldades, solicitaram treinamento de habilidades, ministraram aulas pré-práticas, exerceram monitoria, realizaram observações complementares em outras escolas, aprenderam a elaborar planos e a construir materiais para diagnóstico e avaliação.

Dessa forma, ocorreu um verdadeiro processo de integração, desencadeando a construção de modelos pessoais de ação pedagógica reveladores de um esquema referencial em aperfeiçoamento.

Na aplicação desses modelos, todavia, novos problemas surgiram e novos recursos tiveram que ser mobilizados. A orientação da professora de Prática de Ensino e a colabora-

ção das colegas, da professora da turma e dos próprios alunos foi muitas vezes solicitada.

No plano individual, durante a realização dessa primeira etapa do estágio, alguns pontos se destacaram no que diz respeito à seleção e à organização dos conteúdos e estratégias.

Assim, a aluna A preferiu aperfeiçoar o trabalho que vinha fazendo, ao invés de experimentar uma outra metodologia.

A aluna B, apesar de se inserir numa programação já em desenvolvimento, inovou-a, explorando de maneira pessoal diferentes facetas de um mesmo tema. Com efeito, sem se opor ao método adotado, no caso o Francês Instrumental, promoveu o estudo de canções francesas, numa perspectiva ampla, envolvendo não só a compreensão mas também a expressão oral e abordagem cultural. Voltada para a música, esta aluna adaptou uma canção francesa, tocou violão e flauta, tendo conseguido envolver a turma de tal forma que, mesmo depois de findo o estágio, os estudantes continuavam a cantar espontaneamente em francês, nos momentos de lazer.

As alunas C e F, embora tivessem estagiado em escolas diferentes, com tendências metodológicas opostas, mostraram o mesmo tipo de preocupação: a de seguir a sistemática de trabalho adotada pelos professores dessas escolas. Encontraram dificuldades, pois foram descobrindo que eram capazes de perceber as coisas à sua maneira e que sua ação deveria estar de acordo com sua própria visão. Dessa forma, foram personalizando o seu estágio e passaram a atuar com mais proveito e naturalidade.

A aluna E, em contato com a realidade escolar, pareceu despertar para a prática pedagógica. Seus conhecimentos estruturaram-se e levaram-na a planejar o trabalho com segurança e precisão. Desenvolveu atividades manuais a partir de instruções escritas em francês e demonstrou, na sua orientação, interesse e dedicação. A Prática de Ensino, que até então aparentava ter pouco significado para ela, passou a integrar seu esquema referencial.

Finalmente, a aluna D, depois de desempenhar o papel de observadora e assessora, sentiu-se capaz de criar e aplicar seu próprio modelo, o que lhe deu um sentimento de realização muito grande [Senti que desde a seleção dos textos até a avaliação dos resultados, tudo era responsabilidade minha. Eu corria os riscos, mas podia usufruir do sucesso].

Isso posto, ressalta-se o fato de que, na evolução desse trabalho, as representações individuais continuaram a exercer influência e também a ser questionadas, revisadas e enriquecidas. Evidenciou-se, assim, a dinamicidade do processo de construção e reconstrução do real pelo sujeito, referido por MOLLO.⁶ A ação esteve sempre presente, servindo de campo para a observação, como elemento referencial na elaboração do modelo inicial, provocando a busca de informações, traduzindo-se numa análise da realidade, subsidiando a criação de novos modelos, operacionalizada sob a forma de trabalho efetivo com alunos e fornecendo elementos que reforçassem, ampliassem ou corrigissem o modelo criado.

Concluída essa parte do estágio, fez-se uma auto e uma heteroavaliação, esta com a participação da professora de Prática, da professora da turma e das alunas-mestras. Fo-

ram identificados pontos positivos, foram percebidas dificuldades ainda não superadas e sugeridos meios para resolvê-las.

A seguir, já com maior vivência de trabalho pedagógico, as alunas de Prática de Ensino passaram a programar a experiência a ser realizada no Colégio Nossa Senhora de Lourdes.

Apenas a aluna A, por total incompatibilidade de horário, não pôde participar efetivamente e optou pela realização de um estágio individual junto a duas turmas de Francês Instrumental da UFPR.

As demais, após estabelecer contato com a Diretora e a Supervisora do Colégio, decidiram ofertar um curso de Francês aos alunos da 8ª série, que teriam possibilidade de continuar estudando essa língua no ano seguinte, uma vez que a Escola se mostrava interessada em reintroduzi-la no currículo de 2º grau.

Definidas a população provável e a duração do curso, dispuseram-se a planejá-lo considerando três pontos essenciais:

a) a necessidade de sensibilizar os alunos da 8ª série para a relevância do aprendizado do Francês, incentivando-os a participar do curso;

b) a importância de conduzi-lo de forma a torná-lo tão significativo que os participantes desejassem prosseguir-lo;

c) o respeito aos princípios norteadores do ensino de língua estrangeira moderna.

Feita a sensibilização, apresentaram-se 25 voluntários.

Resolveu-se então conhecê-los mais profundamente, mobilizando para isso procedimentos que os levassem a manifestar interesses pessoais no campo do estudo e do lazer, além de expectativas em relação ao curso.

De posse desses dados, as estagiárias elaboraram seu modelo, estabelecendo objetivos, selecionando e organizando conteúdos, procedimentos e recursos.

Escolheram para apoiá-lo um método de ensino de tendência funcional: o Francês Instrumental. Todas elas já o conheciam e consideraram-no o mais indicado, tendo em vista a curta duração do curso e a necessidade de torná-lo significativo. Explorando ao máximo as experiências dos alunos, esse método oferece condições de ampliá-las mesmo sem a supervisão direta de um professor. Trabalha-se com textos autênticos franceses, extraídos de livros, jornais, revistas e também com poesias e canções, sem uma progressão léxica rigorosa.

No Colégio Cajuru sua seleção fez-se em função das preferências dos alunos, atendendo a seu desejo de que o curso fosse agradável e divertido.

A técnica consistia basicamente em fazê-los *sobrevoar* o texto para, com base na composição gráfica, em imagens, em palavras transparentes e em palavras conhecidas, formular uma hipótese acerca do conteúdo, que seria confirmada ou rejeitada na seqüência do trabalho. Para formulá-la foram levados a mobilizar todo o seu esquema referencial o qual foi gradativamente sendo reforçado, retificado e aprimorado. Ao

final do estudo de cada texto, demonstraram sua compreensão de diferentes formas: por meio de mímica, de resumos escritos e orais, de cartazes, de construção de objetos, do canto, de dramatizações.

A avaliação foi feita em função desses elementos e, principalmente, em processo, possibilitando identificar e suprir deficiências.

A nível de conteúdo lingüístico, aplicou-se um pós-teste extensivo que, comparado a um pré-teste realizado no início do curso, permitiu identificar progressos.

Antes do encerramento da experiência, as estagiárias solicitaram aos participantes do curso que o avaliassem. Todos o consideraram extremamente válido e manifestaram desejo de continuar a estudar Francês. Apreciaram a maneira como foi conduzido e divergiram apenas quanto às preferências pelos diferentes tipos de atividades vivenciadas.

As estagiárias, por sua vez, ao analisarem-no em termos globais, concluíram pelo atingimento dos objetivos e enfatizaram a metodologia empregada, que estimulou a participação dos alunos, fez o aproveitamento de sua bagagem cultural e promoveu o desenvolvimento de capacidades lingüísticas e também extralingüísticas, tais como a de globalização e estruturação das próprias experiências, expressão pela arte e outras.

Quanto à aluna A, que trabalhou individualmente com o Francês Instrumental na UFPR, observou-se que, conhecendo bem os métodos estruturais, desejou operar com uma metodologia de tendência diversa. Dentro dessa linha, teve liberdade de selecionar textos e estratégias e, atuando em duas

turmas diferentes, pôde efetuar um estudo comparativo que, segundo ela, foi de grande serventia em termos de conhecimento de uma nova metodologia para o ensino de línguas estrangeiras e também se constituiu em um caminho aberto para a introdução de novos procedimentos que aproveitam mais o potencial de cada aluno.

Ao analisar o estágio supervisionado, como um todo, evidenciou-se a relação entre as representações das alunas-mestras, explicitadas em diferentes momentos da Prática de Ensino, e o tipo de experiência que tiveram ocasião de vivenciar.

Com efeito, as representações em seus aspectos substancial e prático valorizaram a interação contínua entre professor e aluno, o espírito cooperativo, a confrontação de idéias e a indagação permanente; enfatizaram o caráter instrumental de métodos e técnicas; incentivaram a aquisição de um comportamento autônomo e o aperfeiçoamento contínuo; rejeitaram modelos impostos e mostraram a importância de respeitar cada ser humano em sua individualidade.

Concluído o estágio, antes de encerrar as atividades de Prática de Ensino de Francês, solicitou-se às alunas-mestras que emitissem sua opinião sobre o trabalho realizado.

Seus discursos que, de certa forma, implicam julgamento da metodologia adotada, são transcritos e analisados a seguir. Na medida do possível, procurar-se-á estabelecer um paralelo com análises anteriormente feitas.

ALUNA A

// A disciplina constituiu um ótimo "exercício de magistério" onde não sō praticamos, mas também debatemos, indagamos e aprendemos. Seria ótimo se, ao menos de vez em quando, pudéssemos realizar este tipo de atividade depois de sair da Faculdade, para um contínuo aprimoramento.

O que mais me tocou foi o exemplo de profissional com o qual convivi durante estes meses. A dedicação ao trabalho e a compreensão em relação aos alunos servem, sem dúvida, de modelo aos que ingressarem na carreira do magistério. //

Distinguem-se claramente duas partes no discurso, correspondentes aos pólos gravitacionais, *a disciplina e o professor*, ambos objeto de valorização positiva.

Na primeira parte, estabelece-se uma ligação entre o que foi realizado e o que se poderia realizar. A disciplina é, pois, encarada numa visão ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, alternando verbos no passado, no presente e no futuro em relação de complementaridade. Assim, a ação passada não se fecha em si mesma: ela se torna permanente, pelo emprego do presente, presente este que continua no futuro, em termos de aspiração.

A Prática de Ensino, por conseguinte, não se deverá encerrar no fim do período letivo e sim constituir-se num instrumento de educação permanente.

Enfatizou-se o seu aspecto prático e retomaram-se imagens anteriormente destacadas: *aprimoramento, indagação, debate*. Para adjetivá-la empregou-se o vocábulo *ótimo*, relacionando-o à ação pretérita e à futura. O uso do pronome *nós* veio estender a opinião ao grupo, tornando coletiva a representação.

A segunda parte do discurso está centrada no professor e, pela sua própria organização, sugere uma conotação afetiva. Mesmo os verbos empregados reforçam essa idéia: *tocar, conviver*. O elemento central é o exemplo de *profissional*, que simboliza o professor. Este se configura como alguém dedicado ao trabalho e compreensivo em relação aos alunos.

Reportando-se às primeiras representações sobre o Bom Professor, verifica-se que foram reforçadas. O mesmo não ocorreu em relação à Prática de Ensino, pois houve um redimensionamento e os *métodos de ensino*, que apareciam em destaque, deixaram de constituir o núcleo.

É interessante observar também que, no início, esta aluna parecia considerar-se uma profissional acabada ou semi-acabada. Tal fato encontra explicação em sua experiência como professora de Francês que direcionava sua visão das coisas. No entanto, posteriormente, essa visão se foi modificando e, ao final, a aluna mostrou vontade de continuar em contato com a Faculdade para troca de idéias.

ALUNA B

// Apesar do meu interesse principal não ser dar aulas, aproveitei muito a experiência mais em termos pessoais do que profissionais, pois tive a oportunidade de questionar, de trocar idéias e de me desenvolver. Senti que o trabalho, além de produtivo, foi interessante, porque foi compatível com o que sabíamos, sentíamos e achávamos.

Para mim a maior qualidade do estágio foi o interesse da professora em conhecer cada estagiária e respeitá-la, valorizando sua maneira de ver as coisas. //

A disciplina é analisada em termos pessoais, estabelecendo-se claramente uma díade entre *ela e a autora do discurso*. Os verbos e pronomes referentes à primeira pessoa contribuem para configurar essa imagem.

A valorização do trabalho faz-se não só em relação à área cognitiva [produtivo] como também afetiva [interessante]. O aproveitamento de experiências anteriores é ressaltado em termos individuais e de grupo, como bem evidencia a passagem do singular para o plural (de aproveitei, tive, senti, passa-se para sabíamos, sentíamos, achávamos). A polarização positiva em torno da visão personalizada do aluno verifica-se também na análise da professora de Prática. Trata-se de um elemento novo não só na sua representação da Prática de Ensino como também do *professor*, uma vez que inicialmente haviam sido destacados outros aspectos.

Reaparecem, todavia, as imagens *questionamento, troca de idéias e autodesenvolvimento*.

ALUNA C

//A disciplina de Prática de Ensino foi uma das mais importantes do currículo de Letras, porque englobou os conhecimentos adquiridos, tanto em termos de didática, psicologia, como em termos de língua estrangeira escolhida e me fez sentir concretamente a responsabilidade de trabalhar com alunos. O trabalho teve importância na medida em que, com a colaboração do professor supervisor, do professor da classe e das colegas, pude ir corrigindo minhas falhas e melhorando minha atuação. Foi um trabalho interessante, com experiências novas.

A boa vontade, a assistência e a cooperação da professora foram pontos que contaram muito para o êxito da disciplina. //

Os campos ideativo e formal apresentaram-se assaz consistentes. Quanto ao campo afetivo, revela que a aluna C reconheceu mérito tanto na disciplina como na figura da professora.

A Prática de Ensino é analisada num contexto amplo que engloba todo o curso de Letras. Sua importância é destacada, em termos profissionais e pessoais, e são indicadas contribuições alusivas aos domínios cognitivo e afetivo.

Não se fazem referências explícitas à aprendizagem de técnicas de ensino, mas ressurgem as idéias de autocorreção, aperfeiçoamento e trabalho cooperativo, presentes em outras representações.

À atuação da professora, analisada de forma impessoal, atribui-se em parte o êxito da disciplina. São destacadas qualidades humanas como boa vontade, assistência e cooperação, em detrimento de habilidades técnicas, que não chegam a ser mencionadas.

ALUNA D

// A disciplina foi muito significativa porque fez com que eu refletisse sobre uma série de questões ligadas ao ensino de língua estrangeira, questões essas que ajudam a repensar a própria função do professor. Em termos pessoais, o que mais marcou esta experiência foi poder trabalhar com um método diferente do que estava habituada, o que me levou a uma série de questionamentos. Não sô como profissional, mas também como ser humano, acho indispensável este tipo de reflexão para desen-

volver todo um trabalho que se pretende levar a sério. Outro ponto bastante positivo foi o clima em que foi desenvolvido o estágio, com muita discussão e participação dos alunos. Estes sentiram que eles mesmos, com o auxílio do professor, construíram o próprio trabalho.

A orientação da professora surpreendeu a turma. Não faltou em nenhum momento o apoio aos alunos, as informações necessárias, a discussão dos problemas de cada um. //

Analisando o discurso em sua dimensão informativa, verifica-se que se apresenta bastante substancial.

Quanto ao campo da representação, revela uma organização lógica das idéias. Pode-se mesmo identificar um plano no texto: há considerações genéricas sobre o tema básico, referências às contribuições da disciplina nos planos pessoal e profissional e, finalmente, comentários valorativos do ser humano em geral e do aluno em particular.

Concebida como o estímulo que, atuando sobre o aluno, desencadeou reflexões e questionamentos sobre o ensino da língua estrangeira, a Prática de Ensino é alvo de valoração altamente positiva.

O tom do texto é afetivo, para isso contribuindo o fato de ter sido escrito na primeira pessoa do singular.

Além disso, o emprego do verbo enunciativo *achar*, no presente do indicativo, acompanhado do pronome *eu*, introduz o olhar reflexivo do sujeito sobre seu enunciado.

Destaca-se ainda o fato de o próprio aluno ser concebido como o construtor de seu trabalho, contando para isso com o auxílio do professor.

Na verdade, a atuação do mestre é exaltada, em termos de orientação, de apoio, de compreensão e de fonte de infor-

mações. O repensar de sua função, a possibilidade de utilização de um método alternativo de ensino, a reflexão sobre o que foi realizado constituem outros pontos de destaque.

Em relação às outras representações, observa-se que esta aluna-mestra evoluiu seja no campo ideativo, seja no campo formal.

ALUNA E

// Esta disciplina foi para mim significativa em termos de experiências nunca antes adquiridas e que foram alcançadas gradativamente. Considero que foi muito bem organizada e programada, tornando-se algo interessante e agradável. Consegui desenvolver minhas atividades a contento e não me senti perdida pois sabia a quem e a que recorrer, quando precisava. Creio que toda a turma teve condições de desenvolver seus potenciais com facilidade e desembaraço.

A atuação da professora de Prática de Ensino foi excelente, pois sem impor, orientou no sentido de que fôssemos nos desenvolvendo a partir do que tínhamos como conhecimento e como experiência. Além disso, o seu acompanhamento em todo o trabalho, deu-nos maior segurança e contribuiu para o nosso aperfeiçoamento.//

Embora a aluna não pretendesse ser professora e, em discursos anteriores, houvesse demonstrado uma falta de integração quanto às atividades docentes, com a realização do estágio revelou uma mudança de atitude.

O próprio discurso mostra-se mais rico em imagens e melhor organizado, percebendo-se mais uma vez implicações de ordem afetiva.

É destacada a relação entre os componentes da díade *disciplina-aluna*.

Ressaltam-se, ainda, o caráter inovador e a estruturação da metodologia adotada na Prática de Ensino, que, segundo ela, possibilitou um desenvolvimento progressivo das alunas e maior segurança no desempenho profissional, além da utilização das experiências e conhecimentos de cada uma. Essa metodologia é objeto de valoração positiva, não só por ser eficiente em si, como também por ter tornado a Prática de Ensino interessante e agradável.

ALUNA F

// Achei muito interessante a forma de trabalho, partindo dos interesses dos alunos. Interessante e chocante por ser uma atitude um tanto quanto inovadora em *termos de aplicação*. No início me surpreendi, pois estava acostumada a receber tudo pronto ou quase pronto e fui solicitada a participar do *meu* curso como parte dele. Senti que o sucesso dependia basicamente de mim. Problemas surgiram, nada porém grave, cas-trador, apenas humano. Dei muito trabalho e trabalhamos muito. De tudo isso, posso dizer apenas que me enriqueci, e muito. Sou mais crítica, mais exigente, mais ponderada também.

A atuação da professora foi muito significativa pois no começo tínhamos a impressão de que não sabíamos nada. Gradativamente fomos nos descobrindo e trocando idéias e sugestões e conseguimos realizar um bom trabalho. //

Manifesta-se de forma clara e precisa. Valoriza a metodologia adotada, qualificando-a de interessante e chocante.

Coloca-se em relação à sua pessoa, distinguindo três grandes momentos na sua evolução: um de *desequilíbrio*, fruto do desafio que representou trabalhar de uma forma inovadora; outro, de *busca do equilíbrio*, envolvendo uma autoparticipação intensa, e um terceiro, de *equilíbrio*, trazendo como resultado uma pessoa mais crítica, mais exigente, mais ponderada também.

A metodologia foi encarada, pois, como o instrumento mediante o qual a professora orientou as alunas, levando-as à descoberta de si mesmas, à troca de idéias e sugestões e ao amadurecimento profissional.

Essa atuação é também objeto de polarização positiva, tendo-se estabelecido uma estreita relação de dependência da metodologia em relação a ela.

Analisando os discursos anteriores da autora verifica-se que ela própria foi a ilustração viva do amadurecimento progressivo. Sem experiência profissional alguma, parecia encontrar dificuldade em ultrapassar seu modelo inicial, pobre; as informações simplesmente se acumulavam de forma desordenada. Gradativamente, porém, foi-se desenvolvendo e conseguiu realizar uma síntese pessoal, reveladora da integração que se consubstanciou.

Em termos de grupo, verificou-se que os discursos se apresentaram bastante consistentes e a organização do campo da representação mostrou coerência e logicidade. Foi, no entanto, a dimensão *atitude* que exprimiu a orientação global quanto ao objetivo da representação. No que concerne a essa dimensão, pode-se observar que o grupo atribui grande importância às qualidades humanas e relacionais. Com efeito, em

todos os discursos observa-se que as informações e o campo da representação estavam sobretudo a serviço do campo afetivo. Além disso, imagens como intercâmbio de idéias e experiências, participação e mesmo atualização tornaram-se tão poderosas que, na análise tridimensional comparativa, tornou-se difícil distinguir o que era propriedade de uma aluna e o que era de todas.

Para analisar globalmente a experiência, faz-se necessário retomar-lhe os objetivos em função dos quais se efetivou a escolha do modelo de estudo e a seleção e organização dos procedimentos.

Assim é que, como havia sido previsto, a experiência possibilitou aplicar em uma situação real os princípios metodológicos formulados teoricamente, tendo revelado em seu desenvolvimento coerência entre a parte teórica do estudo e a prática efetiva.

Desde que a representação da prática pedagógica pelo aluno-mestre constituiu o núcleo da metodologia alternativa proposta para a Prática de Ensino, a experiência centrou-se nessa representação ensejando um redirecionamento da relação docente-discente.

De fato, em atendimento aos princípios, durante todo o processo promoveu-se a elucidação e o questionamento das representações, bem como o estímulo a uma atuação que evidenciasse harmonia entre seu aspecto substancial e seu aspecto prático. Dessa forma, pretendeu-se oportunizar aos alunos-mestres agir de acordo com sua visão personalizada,

evitando o conformismo real ou aparente. Além disso, tendo-se realizado uma avaliação contínua do trabalho, propiciou-se o enriquecimento progressivo das representações, evidenciado não só pela análise dos discursos numa dimensão sincrônico-diacrônica, como também pelo desempenho das alunas nos diferentes momentos da Prática e, em especial, no estágio supervisionado.

Por outro lado, ao final do período letivo, ao opinarem sobre o trabalho realizado, as futuras professoras foram unânimes em reconhecer seu valor para o desenvolvimento pessoal e profissional, tendo inclusive aprovado a maneira como foi orientado. Em verdade, consideraram a metodologia significativa na medida em que apresentou um caráter inovador; valorizou o conhecimento da realidade; fez o aproveitamento de experiências anteriores; enfatizou a participação da turma; respeitou as diferenças individuais; estimulou o questionamento constante e a criatividade; incentivou a formação contínua e instrumentou o desenvolvimento de um *saber fazer didático*.

O professor foi exaltado sobretudo em função de sua capacidade de estabelecer com os estudantes uma relação bidirecional, cooperativa e enriquecedora, exteriorizada sob a forma de estímulo, orientação e apoio.

A Prática de Ensino, por sua vez, passou a ser vista, numa perspectiva mais ampla, como um meio de: otimizar a ação docente, mediante a aproximação do papel idealizado de professor amigo, orientador; adquirir um saber que facilite a condução do processo e as relações idealizadas; solucionar conflitos que intervêm no campo pedagógico e que se põem como

obstáculos ao enriquecimento das representações iniciais, à realidade dos propósitos e à satisfação das aspirações pessoais.

Diante do exposto, poder-se-ia concluir que a metodologia escolhida havia sido validada pelas alunas que a viveram. Entretanto, tendo em vista a própria natureza do modelo adotado, qual seja, o estudo exploratório, não se pretendeu validá-la mas demonstrar sua exequibilidade, bem como levantar idéias, provocar indagações e formular desafios.

Não se conclui, portanto, que a metodologia é válida, mas que a experiência foi válida porque demonstrou a possibilidade de sua aplicação a uma situação escolar real e forneceu elementos para questionar mesmo as bases teóricas, conduzindo ao aperfeiçoamento dos princípios.

NOTAS DE REFERÊNCIA

¹MOSCOVICI, Serge. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. p.67.

²MOSCOVICI, p.41-81.

³PEDRA, José Alberto. *Uma contribuição ao estudo da representação social da educação escolar no meio rural*. São Paulo, 1980. Tese, Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

⁴PEDRA, p.38.

⁵MEAD, citado por PEDRA, p.38.

⁶MOLLO, Suzanne. *Les muets parlent aux sourds: le discours de l'enfant sur l'école*. Tournai, Casterman, 1974.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, por sua natureza, não se direcionou para a consecução de resultados finais definitivos, mas desenvolveu-se numa perspectiva de valorização do *processo* de pesquisa.

Por isso, ao efetuar uma retrospectiva do trabalho, serão feitas considerações voltadas menos para o que foi realizado do que para aquilo que ainda se poderá realizar.

Retomando os objetivos propostos, verificou-se que o estudo demonstrou a possibilidade de aplicação dos princípios teóricos estabelecidos, mediante a realização de uma experiência em situação escolar real. Embora os resultados se tenham revelado satisfatórios em termos de aperfeiçoamento pessoal e profissional dos sujeitos, seu grande mérito parece ter sido o de levantar pontos para a reflexão e o debate, fornecendo subsídios para a ampliação do próprio referencial teórico.

Dentre estes, destacam-se:

- 1) a caracterização de metodologia alternativa para a Prática de Ensino como forma de trabalho individualizado, sem, contudo, rejeitar o social, de vez que ele se mostra inerente ao próprio conceito de representação;

2) a análise dos discursos suscitando reflexão no sentido de explorar outras linguagens que não a fala e a escrita, para elucidar as representações;

3) a influência da postura metodológica adotada pelo professor de Prática de Ensino sobre a orientação que as futuras professoras imprimiram à sua ação pedagógica;

4) os alunos das escolas da comunidade e sua contribuição para enriquecer as propostas de trabalho das estagiárias;

5) a experiência pedagógica das alunas-mestras constituindo fator de aprimoramento das Práticas de Ensino e, outrossim, das escolas da comunidade, no que tange ao seu processo curricular.

Além desses aspectos, considerados relevantes principalmente porque evidenciadores de uma interação pluridirecional entre o professor de Prática de Ensino, as estagiárias e os alunos das escolas da comunidade, ressaltam outros, que poderão ser objeto de novas investigações, quais sejam:

- estudo comparativo das representações de professores e alunos de Prática de Ensino;

- análise das representações de egressos dos cursos de Licenciatura como meio de avaliar a metodologia das Práticas de Ensino;

- revisão global do curso de formação de professores na ótica das representações dos indivíduos nele envolvidos;

- aplicação de princípios metodológicos centrados na representação dos alunos, a outras disciplinas além das Práticas de Ensino;

- emprego da metodologia proposta, em cursos destinados à atualização de professores em exercício;
- envolvimento dos estagiários e sua influência sobre as atitudes da população-alvo do estágio;
- busca de melhores instrumentos para apreender as representações dos sujeitos.

Ainda tendo em vista estudos posteriores, podem-se acrescentar a esses pontos as seguintes hipóteses diretamente relacionadas à atuação das alunas-mestras durante o desenvolvimento da experiência pedagógica:

- Adotar no 1º e no 2º graus metodologia baseada nas representações dos alunos é garantir sua participação ativa.
- A introdução de uma disciplina no currículo das escolas depende basicamente das condições e possibilidades dos estudantes e da própria escola.
- Alunos de 1º grau identificam a aprendizagem de uma língua estrangeira com o domínio do símbolo oral.
- Alunos de 1º e 2º graus têm condições de participar da elaboração do currículo de seu curso;

Finalmente, pode-se afirmar que, além de abrir perspectivas para novas investigações, o presente estudo veio propiciar a "descoberta" de elementos estreitamente ligados ao fenômeno da representação que levam a repensar a Prática de Ensino e todo o processo de formação docente.

Com efeito, se a Prática de Ensino for orientada no sentido de promover a livre participação do aluno e desenvol-

ver uma atividade aberta, sem impor modelos, favorecerá uma formação profissional mais consciente, na qual o futuro mestre se torna participante da aventura pedagógica, correndo riscos, superando obstáculos, assumindo fracassos e vitórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ACKOFF, Russell L. *Planejamento de Pesquisa Social*. São Paulo, EPU, 1975.
- 2 ASTOLFI, Jean-Pierre et alii. *Quelle éducation scientifique pour quelle société?* Paris, Presses Universitaires de France, 1978.
- 3 AUSUBEL, David P. et alii. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980.
- 4 BECKER, Lauro da Silva. *La formation pédagogique à l'Université Fédérale du Paraná*. Paris, 1980. Thèse, Doctorat du 3e. cycle, Université de Paris V.
- 5 BELTH, Mare. *La educación como disciplina científica*. Buenos Aires, Ateneo, 1971.
- 6 BLEGER, José. *Temas de psicologia: entrevista e grupos*. São Paulo, Martins Fontes, 1980.
- 7 BRANDÃO, Zaia. A formação de professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, (40):54-7, fev.1982.
- 8 BRASIL. Leis, decretos, etc. Decreto nº 87.497, de 15 ago.1982. Regulamenta a Lei nº 6.494/77. *Boletim Administrativo da Universidade Federal do Paraná*, 1 (8):4-6, 4 dez.1982.
- 9 _____. _____. Lei nº 6.494, de 7 dez.1977. Dispõe sobre estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo. *Lex*, 41:921-22, out./dez.1977.
- 10 _____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação. *Catálogo do Banco de Teses*. Brasília, 1976-1979. 4v.
- 11 _____. Secretaria de Ensino Superior. *Seminários regionais: reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para educação: coletânea*. Brasília, 1982.
- 12 CARDOSO, Elpídio Marculino. Função social da Universidade. *Educar*, 1(1):109-30, set./dez.1981.
- 13 CHAZAUD, Pierre. Les représentations sociales du bénévolat: de l'excellence à la marginalité. *Bulletin de Psychologie*, 33(347):957-67, 1979/80.

- 14 CODOL, J.-P. Note terminologique sur l'emploi de quelques expressions concernant les activités et processus cognitifs en psychologie sociale. *Bulletin de Psychologie*, 23(279/80):63-9, 1969-1970.
- 15 CURSO de Pedagogia e a formação do educador: relatórios finais dos grupos de estudo do I Seminário de Educação Brasileira. *Educação e Sociedade*, (3):141, maio 1979.
- 16 DEBESSE, Maurice & MIALARET, Gaston. *Traité des sciences pédagogiques*. Paris, Presses Universitaires de France, 1978. 8v.
- 17 DUFOUR, Roger et alii. *Formation 1 - Quelle formation?* Paris, Payot, 1974.
- 18 ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, São Paulo, 1983. *Resumos*. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1983.
- 19 FAYOL, Michel. Former les maîtres: propositions pour une stratégie. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, (55):7-12, avr./juin 1981.
- 20 GADOTTI, Moacir. A concepção dialética da educação e educação brasileira contemporânea. *Educação e Sociedade*, (8):5-32, mar.1981.
- 21 GARCIA, Consuelo de Menezes & ALCORTA, Louis B., coord. *Modelo metodológico de currículo de Prática de Ensino/estágio supervisionado para cursos de graduação (licenciatura curta e plena)*. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1979.
- 22 GEORGES, Guy et alii. *La formation des maîtres*. Paris, ESF, 1974.
- 23 GLASER, Niroã Zuleika Rotta Ribeiro. *Formação pedagógica do currículo nos cursos de licenciatura*. Curitiba, 1980. Dissertação, Mestrado, Universidade Federal do Paraná.
- 24 GROS, André. *La reconstruction de l'homme*. Paris, Plon, 1956.
- 25 KELLY, Albert Victor. *O currículo: teoria e prática*. São Paulo, Harper & Row do Brasil, 1981.
- 26 KUHN, Th.S. et alii. *La crítica y el desarrollo del conocimiento*. Barcelona, Grijalbo, 1975.
- 27 LORENZ, Karl et alii. *Manual de avaliação para cursos de treinamento de professores em serviço*. Salvador, Departamento de Ensino Superior e Aperfeiçoamento de Pessoal da Bahia, 1979.
- 28 MALGLAWÉ, G. & WEBER, A. Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, (61):17-27, oct./déc.1982.
- 29 MARQUES, Juracy C. *Paradigma para análise do ensino*. Porto Alegre, Globo, 1976.

- 30 MARTINS, Joel. Modelo de planejamento curricular. In: GARCIA, Wálter E., org. *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil, 1978. p.43-68.
- 31 MIALARET, Gaston. *Etude sur la formation des professeurs des mathématiques*. Paris, Centre National de la Recherche Scientifique, 1959.
- 32 _____. *La formation des enseignants*. Paris, Presses Universitaires de France, 1977.
- 33 MOLLO, Suzanne. *A escola na sociedade*. Lisboa, Ed.70, 1979.
- 34 _____. *Les muets parlent aux sourds: le discours de l'enfant sur l'école*. Tournai, Casterman, 1975.
- 35 MOSCOVICI, Serge. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- 36 PEDRA, José Alberto. *Uma contribuição ao estudo da representação social da educação escolar no meio rural*. São Paulo, 1980. Tese, Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- 37 PENTEADO, José de Arruda. *Didática e Prática de Ensino: uma introdução crítica*. São Paulo, Mc Graw-Hill do Brasil, 1979.
- 38 POSTIC, Marcel. *La relation éducative*. Paris, Presses Universitaires de France, 1979.
- 39 _____. *Observation et formation des enseignants*. Paris, Presses Universitaires de France, 1977.
- 40 PROST, A. Est-il vraiment utile de former des maîtres? *Bulletin d'Information du Centre de Documentation pour l'Education en Europe*, 1(3):57-67, 1973.
- 41 _____. Les attentes des jeunes enseignants au début de leur formation. *Revue Française de Pédagogie*, (24): 5-18, juil./sept.1973.
- 42 REVUZ, André. *Est-il impossible d'enseigner les mathématiques?* Paris, Presses Universitaires de France, 1980.
- 43 RIBEIRO, Darci. *Palestra proferida na Comissão de Educação e Cultura do Senado em 4 maio 1983*. Brasília, 1983. Xerografada.
- 44 ROBIN, Régine. *História e Lingüística*. São Paulo, Cultrix, 1977.
- 45 ROCHA, Anna Bernardes Silveira. *A prática de ensino na formação do professor*. Santa Maria, 1979. Comunicação apresentada ao I Encontro Nacional de Professores e V Encontro Estadual de Prática de Ensino, Santa Maria, jul.1979.
- 46 RODRIGUES, Arakcy Martins. *Operário, operária: estudo exploratório sobre o operariado industrial da Grande São Paulo*. São Paulo, Símbolo, 1978.

- 47 ROSENTHAL, Robert A. & JACOBSON, Lenore. *Pygmalion à l'école*. Tournai, Casterman, 1971.
- 48 SANT'ANNA, Flávia Maria. *O processo ensino-aprendizagem na perspectiva humanística*. Porto Alegre, EMMA, 1976.
- 49 SANTOS FILHO, José Camilo. Diretrizes curriculares para a formação inicial do professor de escolas de 1º e 2º graus. *Educação e Sociedade*, (13):83-100, 1982.
- 50 SCHEIBE, Leda. *O saber fazer na escola: novos caminhos para a Didática*. Comunicação apresentada ao II CBE, jul.1982.
- 51 SELTZ et alii. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo, E.P.U., 1974.
- 52 SGUISSARDI, V. *Contributions à l'étude de la représentation de la formation pédagogique, chez les enseignants du 1er. et 2nd. degrés au Brésil*. Nanterre, 1976. Thèse, Doctorat du 3e. cycle, Université de Paris X.
- 53 TEIXEIRA, Anísio. *Educação e o mundo moderno*. São Paulo, Nacional, 1969.
- 54 TONUCCI, Francesco. A pesquisa na escola: notas para debate. *Cadernos de Pesquisa*, (41):64-9, maio 1982.
- 55 TRAVERS, Robert M.W. *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires, Paidós, 1971.
- 56 WACHOWICZ, Lillian. A formação do educador. *Educação e Sociedade*, 3(9):173, maio 1981.

ANEXOS

1	Entrevistas	122
2	Comentários de textos	131
3	Planos de ação pedagógica, elaborados a partir de uma situação hipotética	140

ANEXO 1

ENTREVISTAS

Procurou-se conservar nas entrevistas aqui reproduzidas a linguagem das entrevistadas. Entretanto, como o registro tinha sido feito por meio de anotações abreviadas, podem ter ocorrido algumas mudanças. Teve-se, porém, o cuidado de não alterar o conteúdo das mensagens emitidas.

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1

- *Que acha você da escola atual?*
- *Você a considera melhor que a de anos passados?*

2

- *Na sua opinião, que é um bom professor?*

3

- *Que espera da Prática de Ensino?*
- *Esta disciplina poderá ser útil para quem não quiser ser professor?*

4

- *A seu ver, qual a situação do Francês nas escolas de 1ª e 2ª graus?*

5

- *Qual a sua opinião sobre o trabalho em grupo?*

ALUNA A

1

— Não tenho condições de julgar por não possuir conhecimento suficiente.

2

— É o professor atualizado, maleável, que tem psicologia, isto é, sabe lidar com os alunos. Além disso, é o que troca de experiências com colegas, o que varia atividades.

3

— Espero poder ampliar meus conhecimentos em relação a métodos de ensino.

— Quem não quiser ser professor poderá aplicar o que aprender em Prática de Ensino nas relações humanas em geral.

4

Considero-a caótica. O Francês foi praticamente eliminado das escolas, sendo substituído pelo Inglês. É de se lamentar, pois o conhecimento da França e do Francês é da maior importância, sobretudo para nós brasileiros.

5

O trabalho em grupo propicia intercâmbio de idéias e experiências, que pode ser de grande valia.

ALUNA B

1

— A nível de 1º e 2º graus não posso fazer um julgamento preciso, pois não dou aulas, não tenho contacto pessoal com o que está acontecendo agora. Tenho apenas um conhecimento esporádico.

Em termos de 3º grau, centraria minha opinião no professor, cujo defeito maior, que gera outros, é a acomodação, uma acomodação pura e simples ao sistema escolar que é retrógrado.

2

— É o que tem espírito de empreendimento, coragem (uma boa pitada de audácia até), habilidade de expressão oral. O professor de comunicação e expressão deve escrever bem também. Além disso, bom senso e conhecimento no campo da psicologia e da pedagogia.

3

— Espero conhecer e tomar contacto com o campo de trabalho e adquirir o bê-a-bá da Prática de Ensino. Acho que conhecimentos adquiridos nesta disciplina podem ser úteis se adaptados a outras situações não simplesmente transpostos.

4

— Não vejo possibilidades para o Francês, que está desaparecendo das escolas de 1º e 2º graus. Isto faz com que também os professores de Francês tenham poucas oportunidades de trabalho.

5

— Acho ótimo. É claro que não para tudo, mas para muita coisa. Para algo objetivo nada melhor do que um grupo adulto, cooperativo, composto de cabeças, inteligências e experiências diferentes, com um objetivo comum. É claro que o trabalho em grupo é muito mais difícil, trabalhoso, mas incrivelmente mais rendoso. O problema é que na hora de ser professor eu serei uma pessoa só. Eu acho que esta experiência individual eu deveria ter também antes de começar a lecionar efetivamente.

ALUNA C

1

— Acho que a escola atual não é boa; é mesmo pior que a de anos passados, por falta de aperfeiçoamento dos professores, de atualização das técnicas etc.

2

— O bom professor é aquele que demonstra dinamismo, interesse em aperfeiçoar-se, constante atualização.

3

— Na Prática de Ensino espero entrar em contacto com técnicas variadas de ensino que possibilitem um melhor desempenho pedagógico. Poderia aproveitar o que aprendesse em Prática de Ensino em todos os campos sociais, como o contacto com as pessoas em diversas situações etc.

4

— Para mim a grande salvação para os professores de Francês são as escolas do tipo Aliança Francesa, cujo número de alunos aumenta cada vez mais. No primeiro e no segundo graus se poderia fazer algum movimento a favor do Francês. Não sei se a própria Lei não apóia a extinção do Francês.

5

— O trabalho em grupo é uma boa técnica de trabalho pois possibilita troca de idéias, discussões de posicionamentos e possível revisão de idéias pré-fixadas.

ALUNA D

1

— Acho que a escola atual não é a ideal, mas é melhor do que a de anos passados, pois dá ao aluno a possibilidade de se manifestar e de trazer contribuições da sua experiência para a sala de aula.

2

— É o professor que dá abertura para discussão e questionamento das próprias aulas, que tem a capacidade de relacionar o ensino com a realidade social, que tem a informação atualizada e sabe transmitir o conhecimento de forma clara, objetiva.

3

— Espero ver quais são as tendências atuais do ensino de língua estrangeira moderna, quais os métodos que dão resultado, o que deve ser modificado.

— Acho que há condições de aplicar o que se aprender na Prática de Ensino em situações variadas: em casa, no relacionamento com as crianças, nos trabalhos individuais, procurando expressar o pensamento com clareza.

4

— Embora o Francês tenha diminuído bastante no 1º e 2º graus, atualmente estão sendo feitas tentativas de repô-lo no currículo. Acho indispensável que se procure fazer alguma coisa neste sentido, pois considero o Francês uma língua da

maior importância para o Brasil, sobretudo devido às nossas raízes culturais.

5

— Acho bastante interessante, por permitir a troca de idéias e um relacionamento melhor entre colegas.

ALUNA E

1

— Para mim, o ensino está ruim, decaiu muito por causa da reforma.

2

— É o que tem amplo conhecimento da matéria a ser exposta, vocação para ser professor e preocupação com o ensino.

3

— Espero aprender como me relacionar no ambiente de uma sala de aula e espero poder aplicar esses conhecimentos também junto às crianças, fora da sala de aula, em situações, por exemplo, em que você vai explicar a uma criança por que ocorrem certas coisas na vida e no mundo.

4

— Não vejo grandes possibilidades para o Francês, apesar de considerá-lo muito importante do ponto de vista cultural. O mercado de trabalho está difícil e o Inglês é que domina. A situação ficou assim sobretudo depois da reforma do ensino.

5

— Desde que o grupo seja homogêneo, interessado, é agradável se trabalhar em grupo pois todos cooperam, cada um com seus pensamentos e idéias.

ALUNA F

1

— Acho que o ensino atual é mais direto, dando mais liberdade ao aluno. É mais livre, também, no sentido de que o aluno tem uma participação cada vez mais ativa, onde ele pode questionar e dialogar mais com o professor.

2

— Deve dar orientação adequada ao aluno, estar atualizado e demonstrar interesse em realmente ensinar.

3

— Espero aprender a dar e preparar uma aula, de modo que os alunos assimilem e se interessem por aquilo que eu for ensinar.

— O que for aprendido em Prática pode ser aplicado nas relações sociais, no convívio familiar e em outros trabalhos em que o contacto humano esteja presente.

4

— É uma pena, mas a situação do Francês nas escolas de 1ª e 2ª graus é grave. Ele está em vias de extinção. No entanto, acho que o ensino de Francês, além de contribuir para o melhor conhecimento da língua nacional, amplia o conhecimento do aluno, dando-lhe a oportunidade de entrar em contacto com uma outra civilização.

5

— É muito válido, pois nos permite uma abertura maior, sendo que as opiniões sobre um determinado assunto podem ser diversas.

ANEXO 2

COMENTÁRIOS DE TEXTOS

PROPOSIÇÃO DA TAREFA

Comente as seguintes asserções:

1

O futuro professor não é tábula rasa, mas um sistema inteligente, suscetível de modificar seu modelo de ensino em função de experiências que venha a vivenciar.

2

O futuro professor não é formado por ninguém, mas forma-se a si mesmo, participando ativamente da aventura pedagógica.

ALUNA A

1

Ninguém, em profissão alguma, pode adotar um modelo, tido como certo, em toda a sua vida profissional. A experiência, a diversidade de situações e a reflexão em relação aos objetivos a serem atingidos devem provocar uma flexibilidade por parte do professor, o qual terá o seu modelo de ensino permanentemente revisto e modificado.

2

Não se pode contestar que, para se iniciar no magistério, o professor precisa de um certo embasamento teórico, mas é sobretudo através de sua própria experiência e do relacionamento com colegas e alunos que o professor se forma, formação esta que não termina, mas que está num constante processo de aprimoramento e reflexão.

ALUNA B

1

A primeira alternativa eu acho totalmente válida, até óbvia se olharmos à nossa volta. Qualquer pessoa nasce e vai crescendo à medida que absorve, de maneira ou outra, os elementos que a cercam, como alimentos, educação, experiências, enfim.

Esta é a forma natural de crescimento. Em tudo isto podemos achar uma comparação com o professor, que recebe uma carga de conhecimentos na sua faculdade ou estabelecimento de ensino afim, e que, ao sair deste estabelecimento, tem à sua frente um mundo complexo e variado de realidades onde ele deverá exercer sua profissão. Acontece que ele, na verdade, vai entrar em outra escola; uma escola não institucional, onde não há exames com notas todo o semestre, mas onde todo dia é uma prova a ser vencida.

Aí não haverá professores. O que há é uma balança que tirará a média entre o que foi aprendido como modelo de ensino e o que foi pedido na sala de aula, pela escola, pelo aluno, pelo diretor, enfim, pela realidade, no *aquí e agora*.

2

Na minha opinião, o professor é formado por todo o mundo, tanto por seu professor na faculdade, como por seu aluno na escola, pelo diretor da escola, pela escola, pela família do aluno, por sua própria família e, principalmente, por si mesmo.

A participação ativa na aventura pedagógica é neces-

sãria para a formação do professor por *todos*, mas nunca por *ninguém*, pois a teoria ideal e maravilhosa recebida na faculdade não pode ser considerada sem valor nenhum. Ela é a base onde irá ser construída toda a casa.

ALUNA C

1

Como ser humano, o professor será um produto de todas as suas experiências, da cultura que adquire, seja em sua formação acadêmica ou na sua vida em geral. Como um sistema inteligente, ele acumulará experiências, não para formar um modelo de ensino padronizado e imutável, mas para poder desenvolver cada vez mais seu potencial, enriquecendo-se com o intercâmbio de experiências obtidas em sua vida pessoal e profissional.

2

A afirmação de que o futuro professor não é formado por ninguém, mas forma-se a si mesmo, é um pouco radical, pois na verdade o futuro professor será formado por todas as conjunturas de sua vida, seja por seus estudos, por seu desenvolvimento intelectual, facilitado por leituras, teatros, cinemas etc., como pela troca de experiências com seus amigos, familiares e mesmo por seus alunos. A participação ativa do futuro professor na aventura pedagógica é importante, pois ele deverá encarar as suas aulas como propiciatórias de um constante desenvolvimento intelectual e pedagógico, modificando, desenvolvendo e adaptando sua maneira de ensinar de acordo com as circunstâncias e a clientela que possui.

ALUNA D

1

Concordo plenamente. O professor nunca está pronto. Está sempre em formação. Com cada turma nova, com cada experiência vivenciada, ele se enriquece e tem que estar aberto para modificar seu enfoque, sua maneira de transmitir o conhecimento. Diante de cada grupo, ele vai encontrar novos problemas, características próprias. É uma questão de adaptar-se a novas realidades e de se impor, quando necessário. É uma atividade dinâmica, variada. E quem ensina tem que estar sempre pronto a aprender e dizer francamente quando não conhece determinado assunto. É preciso criar um clima em que o professor é visto como alguém que está sempre estudando, que tem dúvidas e que pode até aprender com os alunos em termos de experiência de vida e também em relação às atividades que estes exercem. Tudo pode ser aproveitado na sala de aula.

2

O trabalho individual tem que existir e é a base para exercer com seriedade uma profissão. Mas isso não quer dizer que para chegar no nível de trabalhar sozinho o professor não precisa de ninguém. Precisa, e muito, dos colegas, dos professores da Universidade, da troca de experiências.

A formação é uma coisa ampla que depende de várias áreas do conhecimento. Os fatos da atualidade, as artes em geral contribuem para que as aulas se tornem mais interessantes, vivas.

O professor só pode se lançar na "aventura pedagógica" depois de ter experiências no campo do relacionamento humano, na troca de idéias, na exposição do seu pensamento perante colegas, professores, na discussão de problemas, sabendo sempre colocar o seu ponto de vista. Isto tudo requer convívio, participação e não isolamento.

ALUNA É

Creio que as duas alternativas são válidas, pois se o professor não for, digamos, maleável, ele se torna ultrapassado, pois estaciona no tempo. O professor, sendo suscetível de modificar seu sistema de ensino, soma novas experiências, novos valores que o levarão a aperfeiçoar seu sistema, suas técnicas. Claro que o professor forma a si mesmo; o verdadeiro professor é aquele que procura enriquecer seu conteúdo e não repetir-se sempre na sua vivência profissional.

ALUNA F

1

Eu concordo plenamente com a afirmativa de que um professor é um sistema inteligente, suscetível de mudanças, pois assim como tudo evolui nesse mundo, por que não a educação?

Pessoa alguma, em profissão alguma, deve bitolar-se ao que apenas aprende, não só teoricamente como também na prática. Cada experiência que vivenciamos nos traz novas informações e nos abre maiores perspectivas, acrescentando e ensinando cada vez mais, de modo que principalmente o ensino e a educação não devem fazer parte de sistemas inflexíveis.

E, ainda: o professor deve observar e entender que nós alunos também temos idéias próprias e que merecem ser acatadas quando contribuem para o bem comum.

2

Esta segunda afirmação vem confirmar a primeira. Não é tudo o que aprendemos numa escola que vai fazer a nossa formação profissional. É principalmente através de experiências na vida prática que vamos aprender, mesmo que para isso venhamos a errar. Principalmente no campo do magistério. O professor que vive dentro de uma realidade social, dialoga com os alunos, saberá julgar sem ser inflexível e aprenderá cada dia mais.

ANEXO 3
PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, ELABORADO
A PARTIR DE UMA SITUAÇÃO HIPOTÉTICA

PROPOSIÇÃO DO TRABALHO

1

Você deverá dar uma aula de Francês a alunos principiantes.

- *Que resultados pretende atingir?*
- *Que meios pretende utilizar para alcançar esses resultados?*
- *Como pretende verificar se foram atingidos?*

2

Você deverá ministrar um curso de 120 horas a um grupo de alunos principiantes.

- *Como pretende agir?*

ALUNA A

1

• O aluno deverá se desprender de sua língua materna, tentando pensar na própria língua que está aprendendo. O automatismo nas respostas e o domínio de estruturas básicas, assim como a entonação e familiarização com o idioma ministrado, constituem pontos essenciais a serem adquiridos.

• Pretendo atingir esses resultados através de repetição, audição, conversação com perguntas dirigidas e exercícios orais aliados a um ambiente agradável e descontraído.

• Pretendo verificar se os resultados foram atingidos através dos próprios meios utilizados para atingir esses resultados.

2

Sendo um grupo de alunos que pretendem aprender a falar, expressando suas idéias e necessidades, o próprio curso deveria dar condições ao aluno de expressar necessidades básicas em situações simples e corriqueiras, assim como a interpretação das mesmas. A parte escrita será relegada a um segundo plano, já que o curso se dedica mais à fluência e expressão orais. Para tal, serão necessários mais apelos orais e auditivos, estimulados pelo visual. Filmes, fitas, discos e mesmo conversação rápida e de fácil acesso aos alunos constituem os recursos fundamentais, ajudados por textos e exercícios escritos, num segundo momento. As primeiras 30 horas serão gastas somente com treino oral e auditivo; atra-

vés de repetição, conversação, diálogos feitos pelos próprios alunos e exercícios. Já as 90 horas restantes serão gastas: 60% em exercícios orais, compreendendo-se por exercício toda e qualquer atividade feita em sala ou fora desta; os 40% restantes serão empregados em exercícios escritos, onde se incluem a leitura em silêncio e a confecção de textos escritos.

O aluno estará através de suas atividades em constante avaliação; não se recorrerá a nenhuma atividade específica que vise pôr o aluno à prova.

ALUNA B

1

Supondo que fosse uma primeira aula para alunos principiantes, eu não acharia conveniente entrar diretamente no ensino da língua. Eu acharia melhor fazer uma checagem do que os alunos pensam e sentem da língua estrangeira que irão aprender, no caso o Francês.

Se fosse um colégio, o objetivo da aprendizagem seria já pré-estabelecido pelo colégio. Neste caso eu tentaria explicar ao aluno a importância do aprendizado do Francês. Eu tentaria deixar claro o peso e o valor da língua francesa no mundo de hoje e especialmente no Brasil, devido ao valor cultural da língua e à importância deste valor para o nosso país.

Tudo isto seria dito o mais rápido possível para, em seguida, introduzir alguma coisa sobre a maneira de como eu gostaria de ensinar Francês para a turma, i.e., começando com frases como "Bonjour". Bem, daí "Bonne nuit", etc., para depois começar com a análise da língua propriamente.

Numa primeira aula eu acho praticamente impossível querer começar com o aprendizado da língua propriamente dita.

Quanto ao material utilizado, não acho que seja estritamente necessária a utilização de cartazes, posters, etc. Talvez haja uma eventual utilização do quadro-negro.

A avaliação será feita em processo, i.e., haverá um questionamento constante aos alunos por parte do professor. A primeira aula deixará tudo pronto para a segunda aula, que tratará de frases socializantes como "Bonjour".

2

Organizaria o curso do modo abaixo:

• Situação:

6h/sem. - 5 meses

Alunos, Brasileiros, Adultos, Profissões semelhantes, min. 4, máx. 6 alunos.

• Objetivo:

Conseguir ler, sem maiores dificuldades, um texto de nível normal em francês. Poderá haver consultas em dicionário.

• Recurso:

Trabalho direto com textos. Os textos deverão ser do interesse profissional dos alunos.

• Procedimentos:

• Pediria ao aluno para sublinhar todas as palavras que oferecem transparência.

• Verificação.

• Tentar estabelecer sentido através do conjunto de palavras obtido.

• Isolar parágrafos do texto e trabalhar com cada parágrafo isoladamente, evitando ao máximo a tradução e ao mínimo o "chute" dos alunos. Verificação do "chute" (questionando os alunos o máximo possível).

• Depois de trabalhar com cada parágrafo, unir o sentido de todos eles para dar como resultado o sentido global do texto.

- Cronograma:

6h/sem. de segunda a sexta.

1 dia/sem. será dedicado à avaliação.

- Avaliação:

Serão dados dois textos aos alunos. O primeiro será dado no dia anterior e deverá ser preparado e apresentado pelo aluno no dia do exame. O outro (texto comum a todos os alunos) será preparado e apresentado aos alunos na própria sala de aula.

Contará também na avaliação a participação de cada aluno nos outros dias do curso, já que o professor trabalhará principalmente com o esquema pergunta-resposta.

OBS.: Serão também aceitos textos sugeridos pelos alunos.

ALUNA C

1

• Em primeiro lugar gostaria que os alunos se familiarizassem com o som da língua, ouvindo frases que mais tarde eles pudessem identificar corretamente como da língua francesa. Durante a aula, procuraria ensinar estruturas simples, como fórmulas de cumprimento e saudação e um pouco de vocabulário básico. Ao final da aula, se os alunos tivessem compreendido a matéria ensinada e pudessem repetir alguma coisa do que foi ensinado, consideraria que tinha obtido os resultados pretendidos.

• Gostaria de partir da linguagem oral para o início do aprendizado. Procuraria fazer com que os alunos repetissem alguns pequenos diálogos e pudessem eles mesmos criar diálogos próprios a partir das estruturas apresentadas. Poderia utilizar figuras e desenhos para a memorização do vocabulário e até mesmo, se dispusesse de material apropriado, de fitas e "slides" para auxiliar o aprendizado.

• Procuraria interrogar os alunos um a um para verificar se eles tinham aprendido algumas frases e estruturas estudadas. Incentivaria a participação de todos na aula para que falassem, mesmo cometendo erros e expusessem dúvidas.

2

Obedeceria ao plano seguinte:

• Objetivos do curso:

• Aprendizado de vocabulário e estruturas básicas da língua.

- Capacidade de elaborar diálogos simples e formar frases completas.

- Desenvolvimento posterior da linguagem escrita.
- Apresentação de formas verbais no presente.

- Estratégias e recursos que pretendo utilizar:

- Utilização de figuras, desenhos ou "slides".
- Uso de discos e fitas.
- Teatralização, empregando o vocabulário e as estruturas estudadas.

- Leitura de textos simples ou propaganda de revistas e jornais.

- Exercícios orais e escritos.

- Cronograma a ser obedecido:

- 30 horas iniciais apenas com a utilização da linguagem oral, com a apresentação de vocabulário e estruturas simples.

- A partir daí, introdução da linguagem escrita, sistematização de formas verbais.

- Em toda a duração do curso, exercícios constantes para a verificação e fixação da aprendizagem.

- Procedimentos de avaliação a serem empregados:

- Exercícios orais e escritos.
- Acompanhamento individual dos alunos para constatar dificuldades no aprendizado.

- Testes e provas no final do curso.

ALUNA D

1

• Num curso para alunos principiantes, eu perguntaria a eles o que esperam das aulas e que idéia fazem da matéria a ser trabalhada. Procuraria conversar bastante para mostrar que o trabalho seria feito em grupo, no qual a participação de todos é essencial. Nesta primeira aula gostaria que eles expressassem sem problemas as suas expectativas e receios. E que se sentissem à vontade, o que é indispensável para aprender qualquer coisa.

• Usaria como meios:

- Conversar informalmente.
- Despertar interesse.

• Para verificar se os resultados pretendidos foram alcançados iria:

• Sentir o ambiente (se há hostilidade ou não) e pediria que escrevessem sobre experiências anteriores com língua estrangeira.

2

Dependendo da realidade que iria encontrar, da classe social de onde viriam os alunos e do tipo de experiência que já tiveram com língua estrangeira, eu iria estabelecer os objetivos do curso.

Digamos que seja uma classe de 2º grau que vá precisar do Francês para o vestibular.

O objetivo seria:

- prepará-los para traduzir textos simples;

- conhecimentos de gramática a partir dos textos;
- exploração de textos que permitam conhecer um pouco da civilização francesa.

As estratégias e os recursos que empregaria seriam:

- textos autênticos em língua francesa;
- trabalhos com publicidade, revista em quadrinhos;
- canções;
- "slides".

Exercícios de tradução, participação nas aulas e contribuições individuais seriam usados para avaliação.

ALUNA E

1

• Pretendo poder ao final da aula ter transmitido tudo com clareza para que os alunos fixem bem as informações. Para tanto gostaria de poder durante a aula prender a atenção dos alunos, proporcionando a estes uma aula interessante.

• Pretendo me utilizar de meios objetivos e fáceis, procurando estruturar uma aula na qual o primeiro contacto com a língua se torne claro e direto. Procurarei me utilizar de critérios que me permitam organizar um plano de aula no qual os itens corresponderão às necessidades básicas que devem ser transmitidas a um aluno num primeiro contacto.

• Pretendo verificar se os resultados foram alcançados inquirindo os alunos sobre o que foi dado, conversado, discutindo para sentir quais foram os dados aprendidos.

2

Estabeleceria os resultados a atingir, ou seja, os alunos deveriam conseguir falar, entender e iniciar a escrita. Depois aplicaria jogos, pesquisas, gravuras e brincadeiras. A duração do curso sendo de quatro meses, com trinta e duas horas mensais, oito horas semanais, deixaria quatro mais teóricas e quatro diversificadas.

Eu iria ver se atingi os objetivos observando o rendimento nas técnicas empregadas, ou seja, nos jogos, brincadeiras e levando em consideração, claro, a capacidade dos alunos e seus problemas individuais.

ALUNA F

1.

- Pretendo que meus alunos se sintam familiarizados com a língua em questão e que estejam aptos a compreender as idéias daquilo que eu for ensinar na língua estrangeira, sem se preocupar com a compreensão literal.

- Pretendo usar gravador e gravuras, para que eles comecem a familiarizar-se com os sons da língua em questão, sem preocupar-se com a forma escrita. Com meios audiovisuais, eu espero que eles se sintam capazes de compreender globalmente aquilo que vêem, captando e preocupando-se somente com a principal idéia da situação em questão.

- Pretendo avaliar os resultados fazendo com que eles sejam capazes de criar, transferindo aquilo que foi visto, ouvido e aprendido, para outras situações.

2

- Primeiro, estabelecer como objetivo:

Os alunos serão capazes de compreender a língua utilizada e de utilizá-la em outras situações.

- Vou fazer isso partindo da memorização e criação de estruturas, meios audiovisuais, leitura e compreensão de textos.

- O tempo será dividido em:

40% de aulas orais;

40% de aulas de gramática;

20% de aulas de leitura e compreensão de textos.

• Vou avaliar fazendo com que os alunos criem a partir de modelos dados; utilizar do recurso da dramatização; fazer exercícios orais e escritos; fazer com que expliquem globalmente os textos lidos.