

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**LILIAN PAULA MARTINS GODOY**

**Juntar ou separar?**

**Reflexões sobre o contexto multisseral de ensino de Francês como Língua  
Estrangeira nos Centros de Estudos de Línguas**

São Paulo

2013

LILIAN PAULA MARTINS GODOY

**Juntar ou separar?**

**Reflexões sobre o contexto multisseriial de ensino de Francês como Língua  
Estrangeira nos Centros de Estudos de Línguas**

VERSÃO REVISADA

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Linguagem e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Marinelli.

São Paulo

2013

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

375.134 Godoy, Lilian Paula Martins  
G588j Juntar ou separar? Reflexões sobre o contexto multisseral de ensino de Francês como Língua Estrangeira nos Centros de Estudos de Línguas / Lilian Paula Martins Godoy; orientação Vera Lúcia Marinelli. São Paulo: s.n., 2013.

198 p. ils.; graf.; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Língua Francesa (Ensino) 2. Educação 3. Métodos de Ensino  
I. Marinelli, Vera Lúcia, orient.

---

## FOLHA DE APROVAÇÃO

GODOY, Lilian Paula Martins

Juntar ou separar? Reflexões sobre o contexto multisseral de ensino de Francês como Língua Estrangeira nos Centros de Estudos de Línguas.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre. Linha de pesquisa: Linguagem e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Marinelli

Data de aprovação: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

### **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador:** Profa. Dra. Vera Lúcia Marinelli  
Faculdade de Educação - USP

---

**Membro Titular:** Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández  
Faculdade de Educação - USP

---

**Membro Titular:** Prof. Dr. Paulo Roberto Massaro  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP

Dedico à minha atenciosa amiga Priscila Marques Toneli, que me incentivou desde o início a optar pelo estudo acadêmico e que esteve sempre presente em meus momentos de inquietude.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me dado força e coragem para superar mais um desafio.

À minha mãe, que me motiva e que torce por mim sempre, aos meus irmãos, à minha família e aos meus amigos que sempre estiveram ao meu lado, mesmo aqueles separados pela distância.

À Profa. Dra. Vera Lúcia Marinelli, pela orientação, pela confiança, e pelo acolhimento dedicado ao longo da pesquisa.

À Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada, pela bibliografia que me forneceu e pelas preciosas considerações feitas no Exame Geral de Qualificação; e à Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernádes pela leitura atenciosa que fez do relatório e pelas intervenções enriquecedoras feitas na mesma ocasião.

Aos professores, coordenadores e alunos dos Centros de Estudos de Línguas (CEL) pela relevante colaboração e pelo acolhimento dedicado à nossa pesquisa.

À Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) – atual Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – pelas informações fornecidas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento deste estudo.

Um agradecimento especial ao meu querido Diogo, pelo amor, pela compreensão e por me apoiar e estar sempre ao meu lado; às minhas amigas Brenda Oliveira, Delaci Zago e Kelly Martins por ouvirem o relato de minhas angústias e pelas palavras motivadoras; à amiga e companheira de mestrado Caroline Soler, pela força, amizade e pelo amparo; ao amigo Huno Molina, pelo “suporte jurídico” e ao professor Antônio Perale, pela redação do “abstract” e pela disponibilidade.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram de alguma forma para a realização desse trabalho e para me manter no caminho.

“Feliz aquele que transfere o que sabe  
e aprende o que ensina”.

Cora Coralina

## RESUMO

GODOY, L. P. M. **Juntar ou separar? Reflexões sobre o contexto multisseriada de ensino de Francês como Língua Estrangeira nos Centros de Estudos de Línguas**. 2013. 198p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Este trabalho de pesquisa objetiva promover o reconhecimento do contexto de ensino dos Centros de Estudos de Línguas (CEL), instituições mantidas pelo Governo do Estado de São Paulo por meio de um projeto que busca promover o acesso a jovens vinculados à rede estadual de ensino ao estudo de uma língua estrangeira, no contraturno do seu horário de estudo regular. Dessa forma, propomos verificar o percurso do ensino do Francês como Língua Estrangeira (FLE) nessas instituições e refletir sobre a adequação das estratégias de ensino utilizadas pelo professor ao contexto de ensino e de aprendizagem das turmas multisseriadas. Acreditamos que a abordagem acional, privilegiada pelo *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*<sup>1</sup>, referencial para o ensino de línguas na Europa, pode contribuir para a harmonização das competências, das habilidades e dos conteúdos desenvolvidos bem como para a aproximação dos alunos que integram tais grupos. A fim de atingir tais objetivos, propomos um estudo teórico dos documentos oficiais referentes à criação e à implementação dos CEL e também daqueles que procuram oferecer diretrizes metodológicas para o ensino de idiomas. Buscamos, ainda, analisar os dados coletados em: entrevistas com os docentes do CEL, observação de aulas de FLE nesses estabelecimentos e relatórios de estágio de graduandos – futuros professores de línguas – em turmas multisseriadas, estabelecendo uma aproximação entre as estratégias de ensino que realmente são postas em prática pelo professor e averiguando em que medida a abordagem acional pode contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras nesse contexto.

**Palavras-chave:** Francês Língua Estrangeira (FLE), Centros de Estudos de Línguas (CEL), estratégias de ensino, turmas multisseriadas, abordagem acional.

---

<sup>1</sup> Quadro europeu comum de referência para as línguas (CECRL)



## ABSTRACT

GODOY, L. P. M. **Together or apart? Reflections on teaching French as a Foreign Language to multigrade classes in Language Study Centers.** 2013. 198p. Dissertation (Master of Education) – School of Education, Universidade de São Paulo (University of São Paulo), São Paulo, 2013.

This research aims at promoting the understanding of the teaching context in Language Study Centers (CEL), institutions which enable students enrolled in any public school to study a second language after their regular school day. The CEL project is entirely supported by the São Paulo State Government. Therefore, this study aims at assessing the effectiveness of teaching French as a foreign language (FFL) in Language Centers, and reflect upon the adequacy of the teaching strategies adopted by teachers in their multigrade classes. We believe that the action-oriented approach adopted in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), which guides language teaching in Europe, may contribute not only to the use of content, abilities, and competencies developed in the classroom, but also to bringing together the students in CEL groups. In order to achieve such goals, this study proposes a theoretical study of the official documents addressing the creation and implementation of Language Centers. We will also analyze the documents that structure the methodological guidelines for language teaching. Finally, we will assess the data gathered from interviews with CEL teachers, classroom observation, and reports written by undergraduate students, who are likely to become French teachers in multigrade classrooms. Our goal is to establish an approximation between teaching strategies that are actually applied during classes and observe to what extent the action-oriented approach can contribute to foreign language teaching and the learning process in the CEL context.

**Key Words:** French as a Foreign language (FLE), CEL (Language Study Centers), teaching strategies, multigrade classrooms, action-oriented approach.

## RÉSUMÉ

GODOY, L. P. M. **Réunir ou séparer ? Réflexions sur le contexte de « classe unique » dans l'enseignement du Français comme langue étrangère aux Centres d'études des langues** - Faculté d'éducation, Université de São Paulo - USP, São Paulo, 2013.

Cette de recherche a comme objectif de faire la promotion et d'obtenir la reconnaissance du contexte d'enseignement des Centres d'études des langues (CEL), établissements gérés par le gouvernement de l'État de São Paulo à partir d'un projet qui offre des cours optionnels de langue étrangère aux élèves des écoles publiques. Ainsi, nous proposons de revisiter le parcours de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) au CEL et de réfléchir sur la pertinence des stratégies d'enseignement utilisées par les professeurs dans le contexte des « classes uniques », qui regroupent des élèves de différents niveaux de connaissance en FLE. Nous croyons que l'approche actionnelle, favorisée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), document qui contient des directives concernant l'enseignement des langues en Europe, peut contribuer à l'harmonisation des contenus et des compétences développées, ainsi qu' à l'intégration des étudiants qui composent les groupes-classes. Pour atteindre ces objectifs, nous proposons une étude théorique des documents officiels de la création et de l'implémentation des CEL, ainsi que de ceux qui fournissent des orientations méthodologiques pour l'enseignement des langues. Nous proposons aussi une analyse des données recueillies dans les interviews semi-structurés avec les enseignants du CEL, dans l'observation en classes de FLE et dans des rapports de stage d'enseignants en formation - futurs professeurs de FLE - dans les « classes uniques », tout en établissant un lien entre les approches et les stratégies d'enseignement qui sont effectivement mises en œuvre par l'enseignant en classe. Pour conclure, nous discutons dans quelle mesure l'approche actionnelle peut contribuer à l'enseignement et à l'apprentissage des langues étrangères dans ce contexte.

**MOT-CLÉ** : Français Langue Étrangère (FLE), Centres d'études des langues (CEL) stratégies d'enseignement, classes uniques, approche actionnelle.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Ilustração 1 – Organograma dos cursos do CEL .....	23
--	----

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Turmas de FLE - 1º semestre de 2012.....	85
Gráfico 2 – Turmas multisseriadas de FLE - 1º semestre de 2012.....	88
Gráfico 3 – Material didático .....	105
Gráfico 4 – Organização das atividades em sala .....	109
Gráfico 5 – Estratégias de ensino .....	111

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CECRL	- <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i>
CEL	- Centro de Estudos de Línguas
CENP	- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas atual Coordenadoria de Gestão de Educação Básica
FEUSP	- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FLE	- Francês Língua Estrangeira
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	- Língua Estrangeira
LEM	- Língua Estrangeira Moderna
MERCOSUL	- Mercado Comum do Sul
PCLEM-F	- Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna – Francês
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
QECRL	- Quadro europeu comum de referência para as línguas
UNESP	- Universidade Estadual Paulista
USP	- Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO I – OS CENTROS DE ESTUDOS DE LÍNGUAS – CEL – E OS DOCUMENTOS OFICIAIS .....</b>	<b>20</b>
1.1    Os Centros de Estudos de Línguas: a escola de idiomas que poucos conhecem .....	20
1.1.1    O contexto de ensino multisseriada.....	24
1.1.2    O ensino de Francês no CEL.....	26
1.1.3    A legislação .....	30
1.1.3.1    Os primeiros registros: da criação à implementação .....	31
1.1.3.1.1    A Proposta Curricular Língua Estrangeira Moderna – Francês .....	33
1.1.3.2    A ruptura e suas consequências .....	35
1.1.3.3    As diretrizes legais e a atual realidade dos CEL.....	38
<b>CAPÍTULO II – FUNDAMENTOS TEÓRICOS: REFERÊNCIA E ABORDAGEM... 43</b>	<b>43</b>
2.1    Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.....	44
2.2    O <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i> .....	56
2.2.1    A abordagem privilegiada .....	62
2.3    PCN x <i>CECRL</i> : aproximações e distanciamentos .....	71
<b>CAPÍTULO III – A ENTRADA NO CAMPO DOS CENTROS DE ESTUDOS DE LÍNGUAS.....</b>	<b>74</b>
3.1    O contexto situacional .....	74
3.1.1    A seleção das instituições .....	79
3.1.2    Os sujeitos observados.....	80
3.1.2.1    As entrevistas.....	81
3.1.2.2    A observação das aulas .....	90
3.2    Os relatórios de observação: o CEL da perspectiva de professores em formação ...	93
<b>CAPÍTULO IV – A APROXIMAÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>98</b>
4.1    Síntese dos dados obtidos .....	99
4.1.1    O material didático adotado .....	103
4.1.2    Organização da turma para o desenvolvimento das atividades.....	107
4.1.3    As estratégias mais recorrentes na prática cotidiana de sala de aula dos CEL ..	110

<b>CAPÍTULO V – EM QUE MEDIDA A ABORDAGEM ACIONAL CONTRIBUI PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE FLE NO CEL?</b> .....	<b>119</b>
5.1 A abordagem acional <b>permite o desenvolvimento de suas atividades associadas ao uso de um material de base</b> .....	121
5.2 A abordagem acional <b>promove o cumprimento de tarefas com um objetivo determinado</b> .....	124
5.3 A abordagem acional <b>valoriza o desenvolvimento de atividades de interação com o grupo, propiciando um ambiente de sala de aula colaborativo, de solidariedade e de respeito em relação ao outro</b> .....	127
5.4 A abordagem acional <b>incentiva o docente a diversificar suas estratégias de ensino</b> .....	129
5.5 A abordagem acional <b>possibilita o desenvolvimento de uma progressão esclarecida, programada de acordo com a necessidade da turma e adequada ao tempo e ao ritmo de aprendizagem de cada aluno</b> .....	132
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>141</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>152</b>



## INTRODUÇÃO

Em 2008, tive a oportunidade de assumir algumas aulas de Francês Língua Estrangeira (FLE) no Centro de Estudos de Línguas (CEL) da cidade de Osasco, localizada na região metropolitana de São Paulo. Foi o meu primeiro contato com o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira, sem contar o minicurso desenvolvido durante a graduação, pouco significativo para mim na época. Com isso, uma grande mudança ocorreu em meu percurso profissional: a descoberta da língua estrangeira. Motivada por essa realidade, busquei novos conhecimentos e dediquei-me ao estudo das metodologias e das estratégias de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira, cursando, nesse mesmo ano, as disciplinas Metodologia de Ensino do Francês I e II, ministrada pela Prof. Dra. Vera Lúcia Marinelli, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, possibilitada por uma parceria entre a universidade e a rede estadual de ensino, denominada “Projeto de Extensão: Professores da Rede Pública de Ensino”.

No ano seguinte, incentivada pela professora Vera e motivada pelas dificuldades e inquietações provenientes do meu cotidiano como professora de FLE em um CEL, resolvi dedicar-me à pesquisa acadêmica, buscando auxiliar, assim, meus colegas professores e eu, a adequar o processo de ensino e de aprendizado de línguas estrangeiras nesse estabelecimento, principalmente no contexto singular das turmas multisseriadas, e tornar esse processo de fato eficaz.

Remeter à experiência pessoal para justificar a motivação para este trabalho de pesquisa, assim como os objetivos principais atribuídos a ele pareceu-me inevitável. A relevância do tema apresentado culminou em uma parceria com a Profa. Vera, que aceitou orientá-lo. Isso posto, farei uso da primeira pessoa do plural para desvelar a nossa trajetória de trabalho.

Este trabalho de pesquisa, intitulado **Juntar ou separar? Reflexões sobre o contexto multisseriada de ensino de Francês como Língua Estrangeira nos Centros de Estudos de Línguas** propõe, inicialmente, o reconhecimento dos Centros de Estudos de Línguas, instituições mantidas pelo Governo do Estado de São Paulo por meio de um projeto que tem como objetivo promover o acesso a jovens – que estejam cursando e frequentando comprovadamente do sétimo ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio em



uma escola estadual – ao estudo de uma Língua Estrangeira (LE), no contraturno do seu horário de estudo regular. Além disso, promove a (re)constituição do percurso do ensino do Francês como Língua Estrangeira (FLE) nessas instituições e suscita reflexões sobre a adequação das estratégias e das abordagens adotadas pelo professor no processo de ensino e de aprendizagem de línguas nos CEL, principalmente para o contexto multisseriada, que consiste em agregar em uma mesma turma alunos de diferentes estágios de conhecimento em relação à língua estrangeira estudada, sob a supervisão de um único docente.

Consideramos que um trabalho realizado com base na abordagem acional, privilegiada pelo *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*<sup>2</sup>, documento que oferece referências para o ensino de línguas na Europa, pode contribuir para a harmonização dos conteúdos desenvolvidos e para a aproximação dos alunos que integram tais grupos, de forma complementar às diretrizes nacionais.

A fim de atingir tais objetivos, no decorrer do **Capítulo I**, apresentamos as instituições foco deste trabalho: os Centros de Estudos de Línguas, e o contexto multisseriada. Propomos, ainda, uma pesquisa bibliográfica histórica, ao passo que, partindo da verificação de documentos oficiais – resoluções, decretos-lei – enfocamos “a investigação, o registro, a análise e a interpretação dos fatos ocorridos no passado para compreender o presente e prever o futuro” (MARCONI; LAKATOS, 2002, p.20). Por meio dessa pesquisa, recuperamos o percurso do ensino de FLE nessas instituições. Apresentamos, também, os dados fornecidos em entrevista semiestruturada com a equipe de Língua Estrangeira Moderna da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), atualmente denominada Coordenadoria de Gestão de Educação Básica.

No **Capítulo II**, analisamos, por meio de um estudo teórico-bibliográfico<sup>3</sup>, os parâmetros de referência que organizam o trabalho docente – representados pelos PCN e pelo *CECRL*, buscando refletir sobre as orientações fornecidas por eles para o ensino e para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Procuramos identificar a política linguística vigente no país, como também a contribuição advinda de diretrizes estabelecidas para o contexto europeu em relação à abordagem acional para o ensino de línguas estrangeiras, considerando as análises e os estudos feitos por Bérard (2008), Coste (2009), Oliveira (2007), Pluskwa; Willis, D. e Willis, J. (2003), Puren (2001c, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b), Rosen (2007, 2009), Springer (2009) e Vilaça (2006). Verificamos, ainda, as possíveis contribuições advindas

---

<sup>2</sup> Quadro europeu comum de referência para as línguas (QECRL). Optamos por mantê-lo originalmente em Francês no corpo do trabalho.

<sup>3</sup> Quando utiliza materiais escritos (MARCONI; LAKATOS, 2002, p.21).

desses documentos para o contexto de ensino dos CEL, bem como suas deficiências, e observamos a probabilidade de adequação dos mesmos às instituições mencionadas, além da possível interrelação de ambos com vistas à adequação metodológica para o contexto de ensino e de aprendizagem dos CEL e de suas turmas multisseriadas.

No **Capítulo III**, expomos os detalhes relativos à pesquisa de campo realizada nos CEL, bem como os fatores referentes à sua organização. Partimos de uma pesquisa etnográfica qualitativa por meio de entrevistas focalizadas com docentes de FLE no CEL, cujas singularidades são apontadas. Em seguida, descrevemos os fatores que envolveram a observação de aulas realizadas pela pesquisadora e, finalmente, apresentamos algumas considerações que procuram esclarecer a maneira com que conduzimos a análise dos relatórios de estágios de observação de aulas realizados por graduandos em turmas multisseriadas de FLE nos CEL. Estabelecemos como foco principal nas três fontes de pesquisa a observação das estratégias de ensino desenvolvidas pelo professor em turmas multisseriadas. Além desse foco principal, confrontamos também as diretrizes legais estudadas no capítulo inicial à realidade dos CEL.

No **Capítulo IV**, por sua vez, realizamos a aproximação entre os dados obtidos nas três fontes de pesquisa mencionadas no que se refere às estratégias de ensino desenvolvidas pelo professor em turmas multisseriadas dos CEL, tendo como base as discussões teóricas de autores como Bertocchini e Costanzo (2008), Cuq (2003), Mariani (1996), Porcher (2004), Puren (2010b) e Robert (2007).

Consideramos esta pesquisa etnológica e qualitativa, pois é feita com o objetivo de diagnosticar a realidade do ensino de FLE nos CEL, descrevendo e interpretando os dados coletados sem intenção de manipular ou alterar resultados, considerando, inclusive, a pluralização das esferas da vida (FLICK, 2009).

No **Capítulo V**, averiguamos, de fato, em que medida a abordagem acional pode contribuir para a adequação metodológica do processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras – FLE – em turmas multisseriadas dos CEL. Consideramos, para tal fim, os estudos de Coste (2009), Perrenoud (2000), Puren (2005, 2010a, 2010b), Rosen (2007, 2009), Schneuwly e Dolz (1998), Springer (2009) e Tagliante (2006), além de retomarmos alguns apontamentos dos PCN (BRASIL, 1998).

Em seguida, apresentamos as nossas **Considerações finais**, buscando sintetizar as principais ideias discutidas no decorrer do trabalho e apontar perspectivas de outras pesquisas e de desdobramentos relacionados a este estudo.

Acreditamos que a nossa pesquisa contribui para o processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira no contexto educacional brasileiro, na medida em que possibilita o reconhecimento dos Centros de Estudos de Línguas, de suas turmas multisseriadas e do seu percurso de ensino de línguas no estado de São Paulo. Além disso, esperamos, também, que os resultados desta pesquisa possam ser aplicados em um objetivo prático: adequar as estratégias de ensino ao contexto de ensino dessas instituições (principalmente ao multisseriadas) e verificar como a abordagem acional – privilegiada no *CECRL* – pode contribuir para essa adequação. Dessa maneira, consideramos nossa pesquisa como aplicada, pois “caracteriza-se por seu interesse prático, ou seja, que os seus resultados sejam aplicados ou utilizados, imediatamente, na solução de problemas que ocorrem na realidade” (MARCONI; LAKATOS, 2002, p.20).

## **CAPÍTULO I – OS CENTROS DE ESTUDOS DE LÍNGUAS – CEL – E OS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Neste capítulo inicial, apresentamos os Centros de Estudos de Línguas (CEL) da rede pública de ensino do estado de São Paulo sob a ótica dos fundamentos provenientes de dados oficiais e das orientações teóricas para uma melhor compreensão das singularidades que caracterizam essas instituições, tais como a turma constituída por alunos com estágios variados de conhecimento do idioma estudado – denominada multisseriada, bem como o percurso de ensino do Francês Língua Estrangeira – FLE – nelas realizado. Reconstituir esse percurso é relevante para conhecermos tanto o processo de criação dos CEL, quanto para possibilitar a adequação metodológica voltada a esse contexto de ensino. Esclarecemos que o FLE assume neste trabalho um caráter representativo, extensivo a todas as línguas estrangeiras no que concerne à sua relação com o CEL e à formação multisseriada.

Dessa forma, propomos esclarecer o que são os Centros de Estudos de Línguas, foco deste trabalho, contextualizando suas funções e seus objetivos em relação ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras na rede pública do estado de São Paulo, pontuando as particularidades de uma formação multisseriada em seu contexto escolar e constituindo o percurso do ensino de FLE no CEL, baseado na análise de documentos oficiais referentes à sua criação e implementação, bem como em dados fornecidos durante entrevista com a equipe de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) da CENP<sup>4</sup>.

### **1.1 Os Centros de Estudos de Línguas: a escola de idiomas que poucos conhecem**

O Centro de Estudos de Línguas (CEL) é um projeto da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo que oferece aos alunos da rede estadual de ensino a possibilidade de estudo de outros idiomas estrangeiros, em caráter opcional, além dos

---

<sup>4</sup> Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, hoje substituída pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Mantemos a primeira denominação no decorrer do trabalho, pois preservamos a forma como foi denominada nos documentos oficiais e na entrevista realizada com a equipe de LEM, anteriores a essa mudança.

oferecidos pela escola regular. O objetivo do CEL é proporcionar aos alunos, por meio do estudo de línguas estrangeiras, diferentes oportunidades de desenvolvimento de novas formas de expressão linguística, de enriquecimento curricular e de acesso a outras culturas contemporâneas, além de ampliar as habilidades para inserção no mercado de trabalho.

A criação do CEL decorreu, inicialmente, da necessidade da escola pública oferecer o ensino de língua espanhola, no contexto da política de integração do Brasil na Comunidade Latino-americana, no final da década de 80. Atualmente, são oferecidos também outros idiomas, como Francês, Italiano, Alemão, Japonês, Inglês e Mandarim, visando a ampliar o restrito universo do monolinguismo, de forma a garantir para os jovens a abertura de novos horizontes no campo do saber e da profissionalização.

Tem direito à matrícula inicial e à continuidade de estudos no CEL o aluno que, comprovadamente, estiver matriculado e frequentando regularmente o curso do ensino fundamental, do 7º ao 9º ano, ou do ensino médio, da educação de jovens e adultos, na rede estadual de ensino, ou ainda do ensino médio do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. A inscrição e a matrícula do aluno são efetuadas pelo seu responsável ou por ele próprio, quando maior de dezoito anos, mediante requerimento fornecido pela instituição.

No ato de inscrição, o aluno faz a opção, na ordem de sua preferência, por até dois idiomas dentre os oferecidos pelo CEL, a fim de ampliar suas possibilidades de conseguir matrícula, de acordo com a quantidade de vagas de cada curso. Entretanto, vale ressaltar que o aluno pode efetivar a matrícula somente para um curso de cada vez, ou seja, não é permitido estudar mais de um idioma concomitantemente e que o período de inscrição, inclusive para turmas novas, ocorre a cada semestre.

O Centro de Estudos de Línguas – CEL – é uma unidade de ensino vinculada administrativa e pedagogicamente a uma escola estadual que demonstre interesse em sediá-lo e que comprove, a fim de obter a devida autorização dos órgãos competentes, haver público interessado, espaço físico adequado aos cursos, localização de fácil acesso e horário de funcionamento que assegure o atendimento ao aluno que trabalha.

Mesmo vinculado a uma escola estadual, o CEL tem funcionamento próprio, independente da organização curricular, da seriação e do funcionamento da escola que o sedia. No entanto, ele deve atender às normas e ao calendário estabelecidos pela escola vinculadora e deve constar de sua proposta pedagógica e de seu regimento.

O apoio técnico-pedagógico é garantido pelo *Conselho do Centro* – constituído pelo Diretor da escola-sede, pelos Diretores das escolas atendidas, pelo Professor Coordenador do CEL, pelos professores de línguas estrangeiras modernas que atuam na instituição, por um

representante dos docentes de línguas estrangeiras modernas ministradas pela escola vinculadora e por representantes de alunos de cada um dos cursos, preferencialmente os matriculados no Nível II; pela coordenação do curso, pela biblioteca e por outros recursos didáticos, conforme consta da Resolução SE nº 81 de 4/11/2009.

O CEL assume a mesma denominação da escola a que estiver vinculado, cabendo à direção da escola sede mantê-lo visível, além de facilitar o acesso às informações concernentes à instituição e à própria escola.

A instituição oferece cursos de língua estrangeira moderna em todos os turnos de funcionamento da escola sede, procurando atender toda a demanda proveniente das escolas estaduais de ensino fundamental e médio da região, priorizando os idiomas espanhol e inglês para o ensino médio.

A carga horária total compreende, em geral, quatrocentas horas, o que corresponde a quatrocentas e oitenta aulas. Tais horas são distribuídas em dois níveis – I e II, com duzentas e quarenta aulas cada, divididas em três estágios semestrais de oitenta aulas cada, cujas atividades são desenvolvidas em quatro aulas semanais, com duração de cinquenta minutos cada. Essas aulas – que perfazem o total de seis níveis ou estágios – deverão garantir ao aluno uma aprendizagem progressiva no idioma de sua opção no decorrer de três anos. Vejamos o quadro ilustrativo a seguir que sintetiza o que apresentamos.

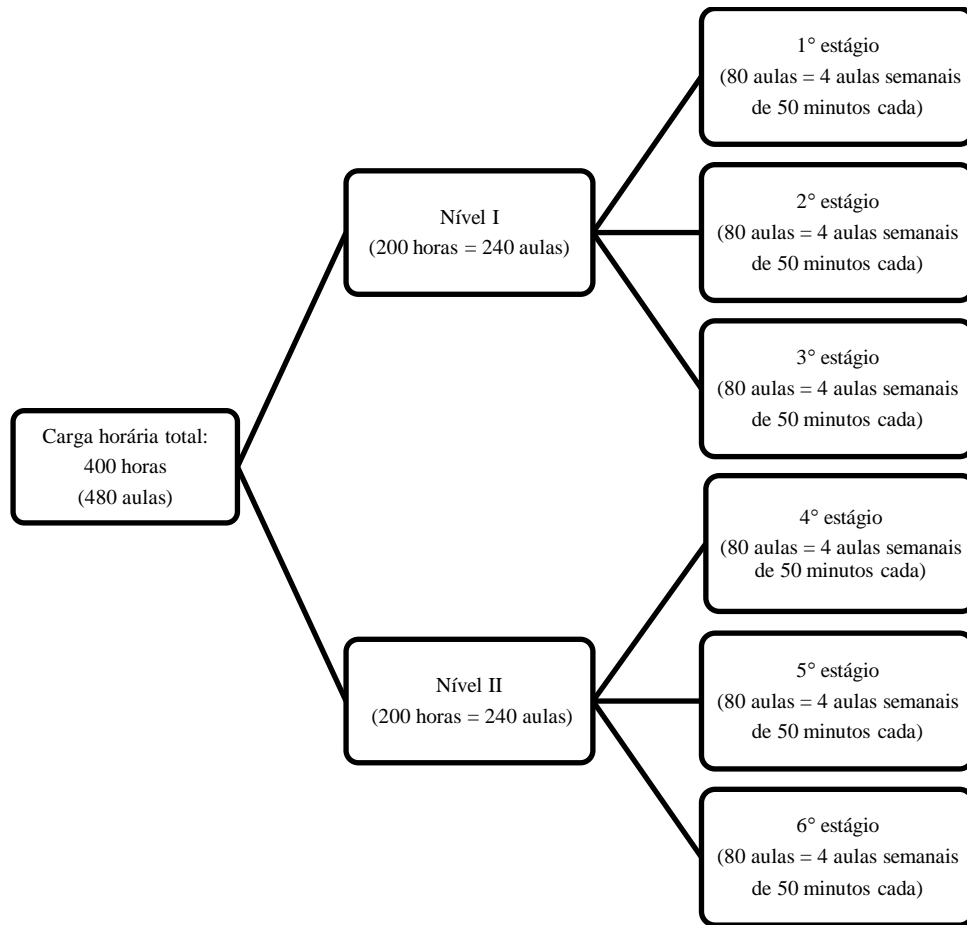


Ilustração 1 – Organograma dos cursos do CEL

No entanto, a fim de atender os alunos trabalhadores que estudam no período noturno, é autorizada, em caráter excepcional, a manutenção de turmas aos sábados com quatro aulas seguidas de cinquenta minutos cada, sendo estabelecido entre elas um período de intervalo.

As turmas devem ser constituídas de, no mínimo, 25 e, no máximo, 35 alunos para o primeiro estágio e de, no mínimo, 20 alunos nos demais estágios. Porém, a Diretoria Regional de Ensino a que se vincula o CEL em questão pode autorizar o funcionamento de turmas com 15 alunos, no mínimo, quando se tratar do último estágio, para viabilizar a conclusão dos estudos. Na impossibilidade de constituir esse número mínimo de alunos previsto, são formadas as turmas multisseriadas para garantir a continuidade do curso, mesmo que seja sob uma questionável excepcionalidade que será tratada mais adiante.

Tendo apresentado de maneira geral os Centros de Estudos de Línguas – CEL, seus objetivos e sua forma de funcionamento, passamos a tratar algumas peculiaridades desse contexto mais detalhadamente nas seções seguintes. Acreditamos ser relevante para esse estudo, na medida em que compreendemos o contexto em questão, para a reconstituição do percurso de ensino e para a busca da adequação metodológica nas instituições.

### 1.1.1 O contexto de ensino multisseriada

Conforme vimos na seção anterior, os Centros de Estudos de Línguas são instituições mantidas pelo Governo do Estado de São Paulo por meio de um projeto que tem como objetivo promover o acesso a jovens que estejam cursando e frequentando comprovadamente do sétimo ano do ensino fundamental até o ensino médio em uma escola estadual ao estudo de uma língua estrangeira, no contraturno do seu horário de estudo regular. São oferecidos os cursos de Alemão, Espanhol, Francês, Italiano, Japonês, Mandarim, e, a partir do ano de 2010, a Língua Inglesa, direcionada aos alunos do ensino médio.

Entretanto, é comum verificar que o índice de evasão dos alunos de um estágio para outro nessas instituições é muito alto. As salas de Língua Francesa, por exemplo, iniciam sempre muito cheias, com uma média de 35 alunos e, no decorrer do primeiro semestre de aula, a metade deles desiste do curso. Devido a esse alto índice de evasão nos CEL, em algumas situações, é necessário formar turmas multisseriadas, a fim de evitar o fechamento de salas e garantir a manutenção do curso.

Uma turma multisseriada define-se por concentrar em uma única sala de aula, com o mesmo professor, um grupo de alunos com estágios diferentes de aprendizado na língua estrangeira. No entanto, apesar de sua importância, as classes multisseriadas parecem relegadas a um patamar inferior (um ensino com pouca importância ou reflexos na formação dos estudantes) ou quase inexistente nas discussões sobre a prática pedagógica, na formação dos docentes que atuam nesse tipo de ensino ou das políticas públicas, o que pode ser comprovado pela escassez de literatura sobre o assunto, pelas estatísticas que compõem o censo escolar oficial, pois elas não existem, apesar do enorme contingente de escolas e professores que atuam nesse contexto.

Ao buscar a origem do termo “multisseriada” para designar esse tipo singular de trabalho em que se agrupam alunos com níveis de aprendizagem variados em uma única sala, com um único professor, verificou-se que não havia até o ano de 2001 nenhuma referência legal ao contexto no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras. No entanto, Araújo (2006) observou em seu estudo que o termo é usado para o ensino regular do meio rural brasileiro.



De acordo com essa referência, verificamos que o termo foi oficializado na segunda fase da educação imperial, mas só passa a existir após a expulsão dos jesuítas, com ou sem vínculo com o estado, contando com o apoio de professores ambulantes, os quais, como andarilhos de fazenda em fazenda, incumbiam-se de levar instrução das primeiras letras, mesmo que de forma artesanal às crianças e aos jovens.

Araújo (2006) revela, inclusive, que a educação durante o período imperial concentrava seus interesses em preparar o aluno para ingressar no curso superior, portanto os maiores investimentos do sistema educacional da época eram voltados para esse fim, deixando em segundo plano os demais níveis – secundário e primário – aos quais não se dedicava muita atenção. Dessa maneira, provocava-se uma grande desarticulação entre os níveis, surgindo, assim, oficialmente, a organização multisseriada, baseada na rigidez de um sistema hierárquico, inspirado nas experiências do ensino mútuo, coloca-se um só mestre para *mil* alunos, barateando os custos, embora os resultados não sejam dos melhores.

De acordo com o mesmo autor, nem mesmo na década de 20 em que se instituiu o regime de organização seriado, dividindo os alunos por idade, pelo domínio dos aprendizados esperados e divididos por sexo, o sistema multisseriado deixou de existir e continua atualmente o modelo predominante no meio rural brasileiro.

Ainda segundo o autor, no Brasil e, sobretudo, nos estados do Nordeste, a alta quantidade de turmas multisseriadas apresenta-se com certa predominância. É preciso, pois, reconhecê-las em lugar de negá-las, principalmente os poderes públicos e as instâncias que dimensionam as políticas educacionais no Brasil.

Vale, portanto, ressaltar que a escola com turmas multisseriadas não se reduz a um espaço constituído por salas de aula isoladas no meio rural. Trata-se de um fenômeno concreto também nas grandes cidades e não somente no ensino regular, mas também em projeto, como o CEL, mantido pelo governo do estado de São Paulo que, para não ser extinto, organiza-se de maneira multisseriada, principalmente nos últimos estágios – nível II – do ensino da língua estrangeira escolhida.

O fato da quase inexistência legal dessas turmas dificulta ainda mais a adequação de um plano de ensino com uma abordagem e uma prática voltadas para o contexto multisseriada. O caráter excepcional da formação dessas turmas, abordado pela Resolução SE nº 81, de 4/11/2009 (que será tratada mais adiante), contribui para esconder a realidade da sua frequência nos Centros de Estudos de Línguas e mais ainda para fortalecer a busca de uma reflexão direcionada a esse contexto.

Passamos, a seguir, para a seção que visa a (re)constituir o percurso do ensino do Francês nessas instituições, por meio de dados obtidos, principalmente, em entrevista aberta com a equipe técnica de Língua Estrangeira Moderna (LEM) da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Dessa forma, procuramos traçar uma relação entre os CEL, o FLE e a formação multisseriada que permeia esse contexto na atualidade.

### 1.1.2 O ensino de Francês no CEL

Em 10 de agosto de 1987, por meio do Decreto nº 27.270, foram criados os Centros de Estudos de Línguas na rede estadual de ensino, autorizando exclusivamente o curso de Língua Espanhola no primeiro ano de funcionamento (RESOLUÇÃO SE nº 271, de 20/11/87).

Somente a partir do ano seguinte, após a averiguação do interesse dos alunos da rede mencionada pelo estudo de outras línguas estrangeiras, o CEL é autorizado a estender a oferta aos outros idiomas de interesse.

Mesmo sabendo que o ensino da Língua Espanhola era prioritário no CEL, motivado por questões políticas e econômicas – MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), ele não era exclusivo. Passou-se a oferecer, a partir de 1989, nessas instituições também o ensino da Língua Francesa, iniciando, assim, seu percurso na instituição.

De acordo com os dados fornecidos pela pesquisa de Gasparelo (2009) sobre o CEL de Sorocaba, no interior do estado de São Paulo, não há registro de nenhum documento oficial no acervo histórico da escola mencionada que indique o motivo da escolha do idioma Francês na grade curricular do CEL. Segundo a ex-coordenadora da instituição, o Centro começou a oferecer também o curso de Francês pelo fato de haver mais professores habilitados, disponíveis na época da instalação do CEL, chegando a ter, nos primeiros anos de funcionamento, um número maior de turmas de Francês. Contudo, sabe-se que, na época da instalação dos CEL, houve uma grande movimentação de instituições voltadas à difusão da Língua Francesa – tais como a Associação de Professores de Francês e as universidades do estado de São Paulo – que sinalizaram a importância do idioma na formação da sociedade brasileira, bem como a necessidade de se pensar num contexto plurilinguista para o aprendizado de línguas estrangeiras no referido estado. Tais ações foram fundamentais para a introdução da Língua Francesa no CEL.

A informação sobre a inclusão do Francês no CEL de Sorocaba é confirmada, segundo Gasparelo (2009), pelo ofício enviado pelo então diretor da escola Senador Luiz Nogueira Martins, Francisco Evangelista Galvão, ao Secretário da Educação, informando-lhe que o CEL foi implantado letivamente em de 20 de fevereiro de 1989, ministrando inicialmente aulas de Língua Espanhola e de Língua Francesa, nos três turnos disponíveis, comportando doze turmas, sendo essas divididas em sete para a Língua Francesa e cinco para a Língua Espanhola, contando com número de dez a vinte alunos por turma, conforme sugestão da CENP.

Embora não haja registro oficial, desde então pode ser verificado que a Língua Francesa assumiu a posição como a segunda língua estrangeira oferecida pelo CEL e permaneceu até 2010 nesse patamar, quando a Língua Inglesa foi incluída no currículo do CEL, fazendo com que o Francês tomasse o terceiro lugar. É também, atualmente, a terceira língua mais procurada pelos alunos, a terceira em relação ao número de salas e de aprovações, de acordo com dados fornecidos pela CENP, sempre após a Língua Inglesa e a Espanhola, respectivamente.

A oferta do estudo de idiomas nos CEL não teve como proposta que o aluno deixasse de fazer o Inglês ou o Francês na escola, nunca houve a possibilidade de troca, ele iria para o CEL para fazer uma segunda língua, seria uma formação adicional. Em suma, o CEL não era outra opção para o estudo de língua estrangeira, era uma opção complementar.

Em relação à metodologia para o ensino de línguas estrangeiras, inclusive do FLE, desenvolvidas nos CEL, Gasparelo (2009) ressalta ser bastante eficiente ao que se propõe. Ela atribui o sucesso ao fato de os CEL terem organizado seu programa em módulos, os quais possibilitam analisar a progressão do aprendizado do aluno quando ele inicia cada estágio. Além disso, a autora deixa claro em seu estudo que os CEL estimulam seus alunos para o estudo da língua estrangeira, por meio de músicas, filmes, áudios e destaca a competência dos profissionais selecionados para o trabalho nas instituições, justificada, inclusive, pela maior flexibilidade para a escolha dos professores.

Ao verificarmos os dados provenientes do estudo realizado por Gasparelo (2009), podemos considerar que em termos qualitativos o ensino de FLE nos CEL superou as expectativas. Embora tenha sofrido reestruturações, o respaldo burocrático oferecido na criação das instituições e a forma como foram organizadas, contribuiu para a eficácia do projeto. Mesmo considerando que os materiais didáticos presentes em algumas das instituições fossem inadequados, por exemplo, o professor possuía autonomia para ajustá-lo à

realidade dos seus alunos, bem como para solicitar perante o Coordenador Pedagógico da instituição a substituição por exemplares mais modernos.

A fim de obtermos informações atualizadas em relação ao estudo do FLE nos CEL, em 14 de dezembro de 2011, fomos recebidos para uma conversa com os membros da equipe técnica de Língua Estrangeira Moderna (LEM) da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)<sup>5</sup> sobre o percurso do Francês no CEL da rede pública de ensino de São Paulo. Consideramos essa conversa como uma entrevista focalizada conforme Marconi e Lakatos, (2010, p.180): “a partir de um roteiro de tópicos relativos ao foco de estudo, o entrevistador tem liberdade para fazer as perguntas que julgar pertinentes: sonda razão, motivo, dá esclarecimentos, não obedecendo, a rigor, a uma estrutura formal”.

Com base nessa entrevista, cujo roteiro encontra-se no final deste trabalho (Anexo A), desenvolvemos os parágrafos que seguem.

De acordo com a referência, em 1988, quando o idioma Francês foi implantado no CEL, o número de turmas era, de fato, equiparado ao número de turmas de Espanhol, cujo ensino era privilegiado. Isso ocorreu pela quantidade de professores de Francês efetivos disponíveis na rede estadual de ensino de São Paulo. A equipe acrescenta que o Francês era bastante valorizado enquanto língua estrangeira, havendo muita procura do curso no CEL.

Os membros com os quais conversamos também confirmam que as turmas de Francês, embora não seja o curso mais procurado do CEL, têm se mantido estáveis. Permaneceram em segundo lugar como a língua mais procurada, depois do Espanhol, e após a implantação do Inglês (2010), mantiveram o terceiro lugar.

Ressaltaram, inclusive, que os professores de Francês do CEL são os mais dedicados e demonstram melhor preparo para o exercício da função. A equipe aponta um dado curioso: os professores de Francês Língua Estrangeira – FLE – obtiveram os melhores resultados na prova anual do Governo do Estado de São Paulo (Avaliação de professores da rede pública de ensino).

As parcerias com a Associação de Professores de Francês e com o Consulado da França em São Paulo foram evidenciadas pela equipe, que as valoriza em relação ao apoio metodológico fornecido nas Orientações Técnicas oferecidas aos professores do CEL, acrescentando que a atual gestão tem proporcionado e privilegiado uma continuidade nos

---

<sup>5</sup> Por questões éticas, optamos por preservar a identidade das pessoas, membros da equipe com a qual conversamos.

estudos e que, além disso, ela tem colocado em prática um projeto de elaboração de materiais didáticos para os CEL em conjunto com os professores dessas instituições.

No que diz respeito à formação de professores, os dados fornecidos pela equipe apontam que cerca de 90% dos professores atuantes no CEL são licenciados. Um dos membros da equipe citou o caso de um professor que é jornalista de formação, mas que apresenta um trabalho de excelente qualidade com resultados crescentes em vistas à comunidade a que atende na cidade de São Paulo como sendo um dos poucos casos conhecidos de docente do CEL não licenciado. A equipe afirma, no entanto, que não se trata de um dado oficial e que as informações fornecidas são informais.

A equipe retoma o fato de as Orientações Técnicas para os professores do CEL serem uma preocupação desde a criação dessas instituições e que as de Francês são consideradas as mais periódicas, visto que não sofreram interrupções no decorrer dos anos do projeto – em referência à interrupção do ano letivo em 2001 (RESOLUÇÃO SE Nº 85 de 13/08/2001, que será tratada mais adiante).

Em relação à orientação do ensino voltado ao plurilinguismo, a equipe afirma que acha importante o aluno poder escolher a língua estrangeira que quer estudar. Sobre a qualidade do ensino de línguas oferecido nas escolas estaduais e que fazem parte da grade curricular obrigatória, ela reconhece que não possui a excelência do ensino do CEL e que acharia interessante que todas as línguas estrangeiras fossem oferecidas nessas instituições, onde os alunos cursariam em três anos a língua estrangeira de sua escolha e de sua preferência no contraturno do seu ensino regular. Assim, no decorrer do ensino fundamental – do sétimo ao nono ano – até o terceiro ano do ensino médio, o aluno poderia cursar até duas línguas estrangeiras com qualidade, fazer uso da mesma para comunicar-se e usá-la para inserir-se no mercado de trabalho.

A equipe demonstrou muita preocupação em manter a qualidade do ensino no CEL e afirmou que, com a autorização da implementação de mais de cem novas unidades recentemente, ela teme que a ausência de professor especializado gere uma banalização do ensino nessas instituições, causando queda na qualidade do trabalho realizado com sucesso até o momento.

A equipe almeja projetos junto à Secretaria da Educação do estado de São Paulo, com parcerias com a França e o Canadá para incentivar a mobilidade dos professores e dos alunos do CEL. Ela demonstrou valorizar muito a comunicação oral, bem como a cultura e os aspectos relacionados à convivência com o outro, o co-agir e o co-habitar. O grupo ressalta,

ainda, os atuais projetos e bolsas (financiamentos) oferecidas a professores do CEL para estudarem na França e abordou os casos mais recentes.

Ao indagarmos, finalmente, sobre a existência de turmas multisseriadas, a equipe afirma ser uma realidade no CEL. Ela reconhece que a instituição possui um alto índice de evasão por motivos diversos apresentados pelos alunos no decorrer do curso e que nos estágios finais do nível II são formadas tais turmas. O grupo acrescenta, ainda, que cabe aos professores encontrarem a melhor estratégia, abordagem e material, para trabalharem com essas turmas e que a dificuldade do trabalho nesse contexto aumenta quando são de responsabilidade de professores novatos. Por fim, a equipe reconhece que a situação não está oficializada, e que, portanto, não há orientação pedagógica voltada aos professores para esse contexto específico das turmas multisseriadas.

Ressaltamos que a preocupação demonstrada desde a implementação dos CEL com a qualidade do trabalho realizado é mantida na atualidade, viabilizada por meio de ações conjuntas com órgãos competentes a fim de garantir o respaldo necessário à manutenção do projeto, mesmo que essas ações não envolvam diretamente as turmas multisseriadas.

Ainda na busca pela (re)constituição do percurso do ensino do Francês Língua Estrangeira no CEL, dos seus pontos fortes e das suas reconhecidas fragilidades, passamos a seguir à análise de documentos legais que marcaram significativamente tal percurso do FLE.

### 1.1.3 A legislação

Conforme esclarecimentos anteriores, buscamos nesta seção analisar os documentos oficiais representados aqui por três subseções, divididas não apenas cronologicamente a fim de termos uma dimensão exata da forma como os CEL foram implantados e, sobretudo, pensados perante os registros legais, mas também de acordo com sua representatividade como marco constitutivo dessas instituições e das suas singularidades características.

Dessa forma, a primeira subseção intitulada “Os primeiros registros: da criação à implementação”, trata os momentos iniciais da criação dos CEL, suas primeiras diretrizes legais e pontos concernentes a sua implantação, incluindo a análise da Proposta Curricular Língua Estrangeira Moderna – Francês.

A segunda subseção denominada “A ruptura e suas consequências” traz um momento marcante de suspensão repentina do projeto CEL, acarretando inúmeros prejuízos para a

(re)organização dos trabalhos desenvolvidos, bem como o favorecimento de turmas com formação multisseriada.

Enfim, a terceira subseção: “As diretrizes legais e a atual realidade dos CEL” traz uma análise dos documentos oficiais que regem o funcionamento dessas instituições na atualidade, inclusive no que se refere às turmas multisseriadas.

Salientamos que os documentos legais cujo conteúdo tenha sido foco central de análises nas seções seguintes encontram-se em anexo no final deste trabalho para eventuais consultas.

#### 1.1.3.1 Os primeiros registros: da criação à implementação

Em 1987, a Secretaria da Educação, dando cumprimento à decisão política do Governo do Estado de São Paulo de integração latino-americana, constituiu uma comissão para a implantação das disciplinas de Língua Espanhola e de História da América Latina no quadro curricular das escolas estaduais. A criação do CEL surgiu como a medida mais viável para introdução da Língua Espanhola, uma vez que a inclusão de línguas estrangeiras modernas no currículo, assegurada pelos dispositivos legais vigentes, concentrava-se no ensino de Inglês.

Em 10 de agosto de 1987, por meio do Decreto nº 27.270, foram criados os Centros de Estudos de Línguas na rede estadual de ensino de São Paulo. Para cumprir as determinações do Decreto, foram viabilizadas as seguintes ações: elaboração de um anteprojeto de organização dos Centros, uma minuta para um possível regimento e um esboço de proposta curricular; coleta de dados sobre escolas da rede interessadas em abrigar os CEL, desde que dispusessem de espaço físico e facilidade de acesso; abertura do cadastramento de professores habilitados em Língua Espanhola.

De acordo com dados fornecidos pela CENP<sup>6</sup>, os membros da comissão, que pertenciam à USP (Universidade de São Paulo) e à UNESP (Universidade Estadual Paulista), forneceram um levantamento do número de graduados em Língua e Literatura Espanholas nos últimos anos, e a Associação de Professores de Espanhol apresentou uma relação de seus associados.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/CEL/historia.asp>>. Último acesso em: 19 fev. 2013.

Com base nas informações da comissão constituída, as Coordenadorias de Ensino da Secretaria de Estado da Educação puderam instalar os CEL imediatamente, uma vez que havia escolas interessadas e com possibilidade de abrigá-los, e disponibilidade de cerca de 400 professores interessados em lecionar a Língua Espanhola.

Simultaneamente, na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, uma subcomissão pedagógica trabalhou na elaboração da Proposta Curricular de Língua Espanhola e da proposta pedagógica para os cursos dos Centros de Estudos de Línguas. Essas ações, além de concomitantes, foram integradas visando a garantir não só a uniformidade das medidas adotadas, como também o cumprimento dos preceitos legais, direitos adquiridos ou princípios de autonomia conferidos as escolas.

A Resolução SE nº 271, de 20 de novembro de 1987, dispôs sobre o funcionamento e as atividades dos Centros de Estudos de Línguas. No parágrafo único do artigo 1º, ficou autorizado exclusivamente o ensino de Língua Espanhola, no primeiro ano de funcionamento dos Centros.

Uma pesquisa efetuada pelas Coordenadorias de Ensino da Secretaria de Estado da Educação nas escolas da rede estadual de São Paulo permitiu que se verificasse o interesse dos alunos pelo estudo de várias línguas estrangeiras, resultando no redimensionamento da instalação dos Centros de Estudos de Línguas. A Resolução SE nº 193, de 18 de agosto de 1988, dá uma nova redação ao parágrafo único do artigo 1º da Resolução SE nº 271/87, passando a considerar o ensino da Língua Espanhola como preferencial e não exclusivo no CEL, permitindo, assim, estender aos alunos a oferta dos outros idiomas de interesse.

Pela Resolução SE nº 210, de 31/8/88, foi criada uma comissão multissetorial, coordenada pela CENP, com vistas a implementar o funcionamento dos CEL. Essa comissão propôs-se a incrementar o intercâmbio cultural entre professores e estudantes com os dois países cuja língua é objeto de estudos nos CEL; a incentivar a celebração de convênios entre a Secretaria da Educação e as instituições ou entidades nacionais e internacionais; a definir e implantar uma sistemática de acompanhamento e de avaliação dos CEL da rede pública estadual; a manter contatos com as instituições culturais, nacionais e internacionais; a promover o intercâmbio entre as organizações e entidades congêneres, nacionais e internacionais e a adotar outras medidas necessárias para o desempenho de suas funções.

Para coadjuvar as ações dessa comissão, foram criadas subcomissões formadas por representantes das Embaixadas, dos Consulados, das Associações de Professores de Línguas, de escola e de instituições afins, visando a viabilizar o intercâmbio entre esses órgãos e os diversos Centros.



Podemos claramente verificar que a criação dos CEL foi a concretização de um projeto bem elaborado, que buscou garantir – dentro do possível – o respaldo necessário para a sua implantação. Por meio de ações coordenadas com instituições, repartições e órgãos competentes, os CEL surgiram seguramente embasados por documentos que lhes garantiram a excelência de seus trabalhos, preocupação que nem sempre podemos verificar com o ensino da Língua Estrangeira Moderna (LEM) na escola regular. Cabe observar, contudo, que as primeiras diretrizes legais concernentes aos CEL não preveem a formação multisseriada. Talvez nem pudessem ou ainda não conhecessem os possíveis desdobramentos provenientes do desenvolvimento do projeto.

#### 1.1.3.1.1 A Proposta Curricular Língua Estrangeira Moderna – Francês

A Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna – Francês (PCLEM-F), lançada previamente, em sua versão experimental, no ano de 1986 e posteriormente, em sua versão definitiva, em 1988, contou com a colaboração decisiva de professores/educadores da área. A Proposta enfatiza o momento de valorização do ensino de línguas estrangeiras que estavam vivendo com a abertura de concurso público para seleção e contratação de professores para o ensino de Francês para a rede estadual de ensino de São Paulo na época (1986) e com a implantação dos CEL no ano seguinte. No entanto, cabe ressaltar que a Proposta Curricular mencionada não era voltada somente para o ensino do idioma nos CEL, mas também ao ensino fundamental regular – antigo primeiro grau – em que a Língua Francesa era ministrada.

Tendo em vista esse último contexto de ensino apresentado, o documento enumera dois objetivos essenciais:

- 1) um objetivo lingüístico, de aquisição de elementos funcionais, necessários à compreensão e/ou expressão oral e/ou escrita. Privilegiar uma ou outra competência, ampliando ou reduzindo os objetivos, dependerá da situação pedagógica que envolve o professor, alunos e instituição;
- 2) um objetivo cultural, de acesso à cultura e civilização dos povos de expressão francesa, o que implicará a apreensão das diferenças e a aprendizagem da tolerância e do respeito ao outro. (SÃO PAULO, 1992, p.14)

A Proposta é definida como um conjunto de documentos norteadores do trabalho docente que deve ser incorporada ao planejamento escolar, transformando-se no cotidiano de sala de aula. Por meio dela, torna-se claro, novamente, o comprometimento com a divulgação de seu conteúdo, resultado de parcerias entre pesquisadores, especialistas e educadores da área, e, principalmente, com a capacitação dos profissionais da educação que a colocam em prática.

Em sua seção de apresentação, são enumerados sinteticamente os fatores – como a elaboração de materiais de ensino e de aprendizagem, a realização de mesas-redondas e de encontros de professores de Francês, bem como a publicação de documentos resultantes desses eventos realizados desde o início dos anos 80, todos analisados criticamente na intenção de conceber um material segundo as tendências – atuais para a época – do ensino de LEM – que culminaram na elaboração dessa inovadora Proposta Curricular e na sua subsequente publicação.

Dessa forma, a Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna – Francês – apresenta além dos objetivos, as razões para o ensino e para a aprendizagem do idioma no Brasil, os pressupostos teóricos que subjazem a ela, e as indicações de atividades, pautados na abordagem comunicativa (*approche communicative*), visão considerada progressista para a época. Essa abordagem: “fundamenta-se na atenção voltada para o funcionamento da linguagem em determinadas situações de comunicação bem como no papel do sujeito enunciador de seu destinatário e na interação texto/situação” (SÃO PAULO, 1992, p.15).

De acordo com o documento:

A Secretaria da Educação, repetimos, em seu desejo de enriquecer e valorizar a escola pública, ao adotar uma política de abertura, de quebra do monopólio cultural [monolinguismo] anteriormente existente, tão prejudicial ao desenvolvimento de nosso país, como, aliás, nossas autoridades educacionais decididamente reconhecem, estará oferecendo ao educando as mesmas oportunidades que a rede particular, permitindo-lhe que cresça como homem, como ser social e como cidadão do mundo, pois na era da informática, não é possível para qualquer país ignorar outras culturas. E língua e cultura são indissociáveis. (SÃO PAULO, 1992, p.12)

O abandono do conceito do monolinguismo para o ensino de Línguas Estrangeiras, viabilizando a implantação de uma política plurilinguista sugere essa progressão, que se fez presente por meio da implantação de vinte e dois CEL (em 1987) na capital e no interior, objetivando oferecer aos alunos cursos de LEM diferentes das oferecidas pelos quadros curriculares das escolas de ensino regular para que o aluno possa optar sobre qual idioma

prefere estudar. Ressaltamos que na época da criação dos CEL era oferecido, no primeiro ano de funcionamento (1987), somente o Espanhol, com a inclusão do Francês no ano seguinte. Isso significa que a Proposta já antecipava ampliar a oferta de idiomas nos CEL.

O documento ressalta a importância da aprendizagem da língua estrangeira, à medida que:

Essa aprendizagem contribui para a formação de base do aluno, o enriquecimento de sua personalidade, de seu desenvolvimento afetivo e social. E também abre caminho para o diálogo das culturas, para a compreensão do “outro” para o reconhecimento e a aceitação de suas diferenças. (SÃO PAULO, 1992, p.12)

Outro ponto observado é um distanciamento do ensino tradicional, ao passo que é questionado o papel e o lugar da gramática no ensino do FLE, como vemos a seguir: “a gramática não pode constituir finalidade em si mesma, mas estar a serviço da competência da comunicação que se quer atingir” (SÃO PAULO, 1992, p.19).

Além disso, a avaliação deixa de ser pontual e os erros cometidos pelos alunos passam a ser considerados como resultantes do seu processo de aprendizagem. Tal forma de encarar o processo de ensino e de aprendizagem de FLE sinaliza a preocupação com a adoção de princípios metodológicos atualizados, capazes de auxiliar o efetivo desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira dos aprendizes o que, sem dúvida, constituiu um avanço teórico-prático do enfoque adotado, de maneira geral, na rede pública de ensino do estado de São Paulo nesse momento.

### 1.1.3.2 A ruptura e suas consequências

A necessidade de aperfeiçoar e potencializar os CEL a fim de ampliar as oportunidades de acesso aos estudantes da rede estadual a uma segunda língua estrangeira moderna, bem como de adequá-los às normas e diretrizes da política educacional de modo a garantir aos alunos a permanência e a progressão nos diferentes níveis de aprendizagem previstos, resultou na determinação e na publicação de outras diretrizes legais nos anos transcorridos que não serão abordadas neste trabalho, por não objetivarmos uma análise exaustiva da legislação que regulamenta os CEL, mas apontar momentos significativos para a (re)constituição do percurso dessa instituição.

Dessa forma, passamos a verificar as principais determinações da Resolução SE nº 85, de 13/8/2001, que dispõe sobre o funcionamento dos CEL e que constitui um marco no desenvolvimento do projeto. Essa resolução trouxe, de fato, uma reformulação para o projeto CEL, na medida em que propõe uma reorganização burocrática e não metodológica. Ela estabelece, dentre outros pontos, os compromissos e a responsabilidade da unidade escolar que sedia os CEL em relação a sua gestão; determina os períodos em que os cursos devem ser oferecidos, a carga horária e a forma como eles devem ser organizados; dispõe sobre o atendimento da demanda, a oferta de vagas e os critérios para a seleção dos alunos; propõe normas para a matrícula, os documentos necessários e as condições para o recebimento do certificado no final do curso, bem como estabelece as condições para a abertura de novas turmas nos CEL.

Além disso, retoma os critérios e as exigências para a criação e a instalação de um novo CEL e reforça a prioridade do ensino do Espanhol. Destacamos, ainda, o aumento do número de alunos por sala – de 20 para 30; o desligamento de alunos que não estiverem mais matriculados na rede estadual de ensino por terem concluído seus estudos regulares e de professores envolvidos com o projeto, que observaremos com mais cuidado.

O primeiro ponto de enfoque refere-se ao artigo 5º transcrito a seguir:

Os Centros de Estudos de Línguas destinam-se, **exclusivamente**, ao atendimento dos alunos matriculados e frequentando cursos dos diferentes níveis e modalidades de ensino mantidos pela rede pública estadual, objetivando o enriquecimento curricular da aprendizagem básica de uma segunda língua estrangeira moderna, de caráter opcional para o alunado. (Grifo nosso)

Conforme podemos verificar, o artigo especifica o público-alvo dos CEL, eliminando qualquer interpretação dúbia a respeito da oferta dos cursos à comunidade, entendida como “população do entorno” e não somente os frequentadores da escola. Dessa forma, o acesso ao estudo de um idioma nos CEL ficou restrito a alunos das escolas estaduais que comprovem a matrícula e a frequência.

Na sequência, destacamos o Artigo 8º:

Na constituição das turmas de alunos deverão ser observados os seguintes critérios:

I – No Nível I:

- mínimo de 30 alunos nas turmas de 1º Estágio;
- mínimo de 25 alunos nas turmas de 2º e 3º Estágios.

II – No Nível II:

- mínimo de 20 alunos em todos os Estágios.

§ 1º - Caberá à Diretoria de Ensino autorizar, excepcionalmente, o funcionamento de turmas de alunos em continuidade que não obedeçam aos critérios de número de alunos fixados, somente no 3º estágio de cada um dos níveis, desde que não inferior a 15 alunos no Nível II e de 20 alunos no Nível I.

§ 2º - Para atendimento ao disposto nesse artigo, visando a garantir aos alunos a continuidade e conclusão de cursos, mesmo os que apresentaram alto grau de evasão, **deverão ser constituídas turmas com alunos de diferentes estágios de conhecimento.** (Grifo nosso)

Verificamos que, com o objetivo declarado de ampliar a oferta de cursos e procurar atender o maior número possível de jovens estudantes das escolas estaduais, o número mínimo de alunos para a constituição de turmas do primeiro estágio do Nível I aumenta. Entretanto, notamos uma preocupação com a evasão presente nos incisos primeiro, com a excepcional diminuição do número mínimo de alunos na composição das turmas, a fim de garantir a continuidade dos estudos; e segundo, autorizando e reconhecendo legalmente a formação multisseriada, denominadas pelo documento como “turmas com alunos de diferentes estágios de conhecimento”.

Embora reconheçamos a importância dessa primeira abordagem legal das turmas multisseriadas, ela é superficial. Não oferece, por exemplo, aos responsáveis por elas o suporte necessário para o trabalho docente. As estratégias de ensino eficientes no trabalho com turmas constituídas por alunos do mesmo estágio seriam igualmente eficientes para o trabalho com turmas compostas por alunos de diferentes estágios de conhecimento? E o material utilizado, seria igualmente adequado às duas turmas?

Reiteramos aqui que a referida Resolução SE nº 85, de 13/8/2001, promove a necessidade de uma (re)organização dos CEL que, indubitavelmente, não é pedagógica ou metodológica. A preocupação nesse momento foi claramente de uma organização burocrática, de cunho administrativo.

Outro destaque que corrobora a mencionada preocupação consta do artigo 10. Vejamos o parágrafo I:

Somente terá direito à matrícula inicial e à continuidade de estudos os alunos que, comprovadamente, estiverem matriculados e frequentando cursos regulares ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, de ensino fundamental, a partir da 6ª série (Ciclo II), do ensino médio ou de educação profissional de nível técnico, inclusive curso normal de nível médio.

Os alunos que já haviam finalizado seus estudos regulares e, portanto, perdido o vínculo com a escola estadual são desligados dos CEL, sem a oportunidade de concluir seus estudos. Consideramos essa ação bastante contraditória, visto que o documento enfatiza em vários momentos a garantia da continuidade dos estudos para os alunos do CEL, diminuindo, inclusive, como vimos no excerto anterior, o número mínimo de alunos para a constituição das turmas e reconhecendo, mesmo que superficialmente, a formação multisseriada.

Destacamos, ainda, o descrito no artigo 23 da resolução citada: “Os afastamentos de docentes já autorizados para prestar serviços ou exercer posto de trabalho junto aos CEL serão revistos com base no disposto da presente resolução”. Com essa proposta de revisão nos contratos e nos afastamentos concedidos a docentes a fim de que trabalhem nos CEL, as aulas foram interrompidas ainda durante o período letivo no ano de 2001. Embora posteriormente as aulas tenham sido retomadas, apesar do atraso, o fato causou descontinuidade no ensino e apontou a fragilidade do projeto que até o momento vinha se mostrando coerente e eficaz, o que provocou insegurança a funcionários e à comunidade atendida.

As consequências são sensíveis: a diminuição da procura pelos cursos no CEL e do número de turmas formadas, pois os alunos questionavam a seriedade e a credibilidade do projeto; com o desligamento dos alunos, as turmas tornam-se escassas e com um número insuficiente de frequentadores para a sua manutenção, favorecendo a formação multisseriada como possibilidade de conclusão dos estudos; e a instabilidade dos educadores em trabalhar no CEL, pois estariam sujeitos a novos desligamentos e ao possível desemprego, o que o torna pouco atrativo.

Apesar do empenho na concepção de um projeto embasado e estruturado, as fragilidades aparecem e trazem consequências. Contudo, a possibilidade do fortalecimento na (re)organização e na (re)estruturação dos CEL resulta na boa qualidade do trabalho realizado.

### 1.1.3.3 As diretrizes legais e a atual realidade dos CEL

Considerando a organização curricular do ensino fundamental e médio orientada pela Lei Federal 9.394 (20/12/1996) que determina as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), entra em vigor a Resolução SE nº 81, de 4/11/2009, que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas (CEL). Tal resolução considera a importância dessas instituições para o enriquecimento curricular proporcionado

aos alunos da rede pública estadual de ensino do estado de São Paulo e assegura aos educandos que buscam nesses Centros a oportunidade de desenvolver e de ampliar novas formas de expressão, condições de prosseguir e de aprimorar seus estudos da língua estrangeira moderna de sua livre escolha.

O artigo 6º dessa Resolução esclarece, mais uma vez, as diretrizes para a organização dos cursos no CEL. São elas:

1) Os cursos se organizarão em dois níveis (I e II) de estudos, com carga horária total de 400 (quatrocentas) horas, correspondendo a 480 (quatrocentas e oitenta) aulas, que deverão garantir a cada aluno uma aprendizagem progressiva no idioma de sua opção;

2) Cada um dos níveis I e II será constituído de 240 aulas, distribuídas em três estágios semestrais de 80 aulas cada, cujas atividades serão desenvolvidas em quatro aulas semanais, com duração de 50 minutos cada;

3) Os cursos deverão se organizar em um único nível/estágio de estudos, com carga horária total de cem horas, correspondendo a 120 (cento e vinte) aulas, a ser desenvolvido, obrigatoriamente, ao longo de um ano letivo.

O artigo 7º aponta os critérios para a constituição das turmas de alunos do CEL:

I – no estágio de curso de nível único e no 1º estágio dos demais cursos – turmas de, no mínimo, 25 e, no máximo, 35 alunos;

II – nos demais estágios e níveis – turmas de, no mínimo, 20 alunos.

§ 1º - A Diretoria de Ensino poderá, em caráter de excepcionalidade, autorizar o funcionamento de turmas com 15 alunos, no mínimo, quando se tratar do último estágio do Nível II, para viabilizar a conclusão dos estudos.

**§ 2º Excepcionalmente, poderá ser constituída, mediante autorização da Diretoria de Ensino, turma com alunos de diferentes estágios de estudos, quando se tratar de estágios não iniciais ou únicos, que estejam com reduzido número de alunos, a fim de lhes garantir a continuidade e/ou a conclusão dos estudos.** (Grifo nosso)

Observa-se que no inciso segundo desse artigo encontra-se a referência legal que tangencia a questão das salas multisseriadas. Segundo ele, em caráter excepcional, pode haver a formação de turmas com alunos de diferentes estágios de estudos – multisseriadas, quando se tratar de estágios não iniciais ou únicos, que estejam com reduzido número de alunos, a fim de lhes garantir a continuidade e/ou a conclusão dos estudos.

Porém, não há nenhum registro do uso do termo “multisserial” para a denominação dessas turmas mistas. Tal termo não é reconhecido oficialmente pelos órgãos educacionais. E

embora seja apontado o caráter excepcional para a formação dessas turmas, verifica-se que as mesmas são muito frequentes nos CEL do estado de São Paulo.

Ressaltamos que, possivelmente devido a essa presença significativa das turmas multisseriadas no cotidiano escolar dos CEL, o inciso segundo tenha sido alterado em relação ao visto na Resolução SE nº 85, de 13/8/2001. Cautelosamente tratada, a situação das “turmas com alunos de diferentes estágios de estudos” é retomada com um caráter de excepcionalidade, retrocedendo perante a posição de reconhecimento legal. O retrocesso é visível, inclusive, na possibilidade da adequação e do amadurecimento pedagógicos voltados a esse contexto.

Considerando a importância de conhecermos as diretrizes que ainda na atualidade regulamentam o funcionamento e a organização dos CEL, seguimos pontuando as principais medidas estabelecidas pela Resolução SE nº 81, de 4/11/2009.

O documento reafirma a vinculação administrativa e pedagógica dos CEL a uma escola estadual e reitera o seu público-alvo: alunos devidamente matriculados no ensino fundamental ou médio, com frequência regular, em uma escola da rede pública estadual.

A Resolução reforça os objetivos almejados pela implantação do projeto CEL de proporcionar enriquecimento curricular, mediante estudos opcionais de línguas estrangeiras modernas. Ela estabelece, ainda, que o CEL deverá ter a mesma denominação da escola a que estiver vinculado, cabendo à direção da escola sede manter, em local visível e de livre acesso, sua identificação e a relação dos cursos de língua estrangeira que são oferecidos, bem como fazer parte da proposta pedagógica e de regimento da escola sede. Esclarece também que a criação e a instalação de um CEL podem ser autorizadas mediante proposta encaminhada pelo conjunto das escolas a serem atendidas, com anuência da escola que o sediará, após a análise e o parecer fundamentados pela Diretoria de Ensino, pela respectiva Coordenadoria de Ensino e pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Caso seja verificado haver condições favoráveis de oferta e de atendimento à demanda escolar do ensino fundamental e médio, em todos os níveis e modalidades e as condições necessárias para a instalação do CEL, o mesmo será autorizado.

Essas medidas explicativas e organizacionais são bastante relevantes, pois oferecem clareza no cumprimento dos procedimentos necessários para abrigar um CEL, estimulando que cada vez mais escolas o solicitem.

O documento reafirma a oferta dos cursos de língua estrangeira moderna em todos os turnos de funcionamento da escola sede, procurando atender toda a demanda proveniente das



escolas estaduais de ensino fundamental e médio da região, priorizando os idiomas Espanhol e Inglês para o ensino médio.

A fim de cumprir esse objetivo, a Resolução mantém a autorização, em caráter excepcional, da manutenção de turmas aos sábados com quatro aulas, sendo estabelecido entre elas um período de intervalo a fim de atender os alunos trabalhadores que estudam no período noturno. O documento regulamenta a periodicidade e o período de inscrição para turmas novas e reforça as normas estabelecidas para a matrícula, os documentos necessários e o público a que se destinam os cursos de idiomas oferecidos pelos CEL.

Uma determinação significativa, que viabiliza o cumprimento objetivado pelo CEL e que revoga – positivamente – a determinação anterior de desligar os alunos não vinculados a escolas estaduais, consta no artigo 11 transcrito a seguir: “Será permitida ao aluno concluinte do 3º ano do ensino médio, a continuidade de estudos no CEL, para possibilitar sua conclusão, desde que esses estudos sejam imediatamente subsequentes ao ano de certificação do ensino médio”.

De forma complementar, a Resolução SE nº 83, de 5/11/2009, estabelece o ensino de língua estrangeira moderna – Inglês ou Espanhol – prioritário a alunos do ensino médio da rede pública estadual. A fim de que essa medida seja cumprida, o documento determina a possibilidade de o curso ser ministrado por instituição credenciada para esse fim, desde que esgotadas as possibilidades de atendimento da demanda pelos Centros de Estudos de Línguas. Essa determinação foi alterada pela Resolução SE nº 33, de 23/3/2010, que inclui o idioma Francês como opção, ainda que continue excluindo os demais idiomas igualmente importantes ofertados pelos CEL.

Dessa forma é possível verificar brevemente as diretrizes que regulamentam e o panorama em que se insere o ensino de línguas estrangeiras no CEL, no estado de São Paulo, bem como tomar ciência de seus objetivos, funcionamento e dos pontos priorizados pelos órgãos oficiais.

Passaremos, então, no capítulo seguinte, a analisar os documentos norteadores da prática docente, representados neste trabalho pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), buscando reconhecer traços de uma política linguística para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil e pelo *Cadre européen commun de référence pour les langues*<sup>7</sup> – CECRL, que oferece uma base comum para a elaboração de programas e de referenciais de línguas na

---

<sup>7</sup> Conforme nota 2.

Europa, objetivando verificar o que nele é privilegiado e quais contribuições ele traz para o contexto de ensino de línguas do CEL em termos metodológicos.

## CAPÍTULO II – FUNDAMENTOS TEÓRICOS: REFERÊNCIA E ABORDAGEM

Tendo esclarecido, no capítulo anterior, o teor implicado no projeto CEL, bem como seu percurso de criação e de implementação, por meio da análise dos documentos legais que fornecem também as diretrizes para o seu funcionamento, passamos, neste capítulo, à verificação dos parâmetros de referência que organizam o trabalho docente, buscando refletir sobre as orientações fornecidas por eles para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Dessa forma, propomos, inicialmente, uma análise crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – dos ensinos fundamental e médio. Esses documentos objetivam oferecer referências para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil e orientações que auxiliem a prática docente nesse contexto. Buscamos, com essa análise, identificar traços da política linguística vigente no país e também a contribuição que o documento fornece para o ensino de línguas estrangeiras nos CEL, inclusive para o trabalho com as turmas multisseriadas.

Em seguida, propomos uma reflexão sobre o *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*, referencial para o ensino de línguas na Europa, objetivando verificar o que nele é privilegiado em termos metodológicos e quais diretrizes ele traz para o contexto de ensino de línguas no que se refere à abordagem acional. Almejamos identificar as possíveis contribuições advindas também desse documento para o contexto de ensino dos CEL e verificar a probabilidade de adequação às instituições mencionadas.

Por fim, procuramos sintetizar as principais características que aproximam os dois documentos mencionados, como também os pontos que os distanciam, atribuindo a eles um caráter complementar com vistas à adequação metodológica para o contexto de ensino e de aprendizagem dos CEL e de suas turmas multisseriadas.

## 2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, 2000) são documentos resultantes do trabalho de educadores brasileiros que contribuíram com base em suas experiências, permitindo que eles fossem elaborados no contexto das discussões pedagógicas atuais, com a intenção de sustentar o debate educacional que envolve as escolas, os pais, os governos e a sociedade, a fim de que culminem em transformações positivas no sistema educacional brasileiro. Cabe esclarecer que todas as suas determinações legais estão em consonância com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Versões preliminares dos PCN (1998) foram debatidas por professores e por especialistas atuantes em diferentes segmentos de ensino, em instituições governamentais e não-governamentais.

A base para a elaboração desses parâmetros voltados para o ensino fundamental foi “respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1998, p.5). Em outras palavras, almejava-se, com a criação do documento, particularmente com o de língua estrangeira, obter apoio para as discussões, para a reflexão sobre a prática pedagógica e para o desenvolvimento de projetos pedagógicos nas escolas regulares, buscar orientações e referências que oferecessem uma base comum para o ensino de línguas no país.

O documento deixa claro, inclusive, não ter um caráter dogmático, pois impossibilitaria as adaptações exigidas por condições diversas e inviabilizaria o desenvolvimento de uma prática reflexiva.

O objetivo dos PCN para o ensino fundamental, em geral, é construir uma escola voltada para a formação de cidadãos: “pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p.5).

Para que esse objetivo seja atingido, o documento, voltado ao ensino fundamental oferecido nas escolas regulares, sugere o trabalho com os temas transversais, a saber: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo, com os quais os professores devem adaptar atividades segundo a característica local e, no caso da língua estrangeira, aproximar culturas.

Nessa expectativa, esse documento atribui à aprendizagem de língua estrangeira a possibilidade de o aluno aumentar a percepção de si mesmo como ser humano e como cidadão. Para isso, o ensino de língua estrangeira deve “centrar-se no engajamento discursivo, ou seja, na capacidade do aluno se engajar e de engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p.15).

Busca-se, de fato, viabilizar, em sala de aula, atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como sujeito do discurso via idioma estrangeiro, propiciando o desenvolvimento de sua capacidade de agir no mundo por meio da palavra em língua estrangeira nas várias habilidades comunicativas; garantir ao aluno o domínio de uma base discursiva que pode ser ampliada na vida futura.

No entanto, como justificativa social para a inclusão de língua estrangeira no ensino fundamental, o documento propõe uma reflexão sobre o uso efetivo da língua estrangeira pela população brasileira, pois, de acordo com ele, pequena parcela tem a oportunidade de usá-la como instrumento de comunicação oral, dentro e fora do país, visto que, na ocasião da elaboração desse documento, o acesso à *internet* estava começando a se disseminar e não fornecia tão extensivamente a possibilidade de interação com mídia, via *Skype*, por exemplo.

Ainda de acordo com a mesma fonte, o uso de língua estrangeira no Brasil está, na maior parte, vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer, exemplificado com os exames formais realizados em língua estrangeira como o vestibular e os exames de proficiência para pós-graduação, ou seja, a função social das línguas estrangeiras no país justifica o domínio da habilidade leitora. Conforme podemos verificar no trecho dos PCN (BRASIL, 1998, p.20) transcrito a seguir:

A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população. No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. [...] Considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngües, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira

(vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato.

São apresentadas, ainda, as condições – reais, mas inadequadas para o que se propõe – dessas aulas, em que a carga horária é reduzida, as classes estão superlotadas, os professores possuem pouco domínio das habilidades orais e o material didático é reduzido a giz, inviabilizando o ensino das quatro habilidades comunicativas e reforçando o foco do ensino de língua estrangeira na leitura.

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998, p.21)

Esse sistema de foco em uma habilidade a ensinar, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998), organiza uma proposta de ensino que garanta a todos na rede escolar uma experiência significativa de comunicação em língua estrangeira por intermédio de um padrão: a leitura. Esse engajamento discursivo por meio da leitura em língua estrangeira se pauta em uma questão central do documento: dar acesso a todos a uma educação linguística de qualidade, ainda que questionável.

Ao apresentar o que o documento denomina de “síntese da situação atual do ensino de língua estrangeira no Brasil”, verificamos outro cenário desolador:

A primeira observação a ser feita é que o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, freqüentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno. (BRASIL, 1998, p.24)

O documento justifica suas diretrizes baseado nas dificuldades do contexto de ensino de línguas estrangeiras no Brasil como: a falta de materiais adequados, as classes

excessivamente numerosas, o número reduzido de aulas por semana, o tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e a ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente. Além disso, temos a impressão de haver uma ênfase em apresentar justificativas pela falta de reconhecimento da importância do ensino de língua estrangeira regular, ao invés de sinalizar uma direção para a mudança dessa realidade.

Ao aprofundarmos a análise do documento, podemos constatar que a base teórica que subjaz aos PCN voltados ao ensino fundamental é uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem, conforme o trecho que apresentamos:

O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social. Ao contrário, ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. (BRASIL, 1998, p.27)

Dessa forma, são consideradas as pessoas envolvidas no discurso na construção social do significado. O sujeito usa seus conhecimentos de mundo em língua materna e aprende como usá-los na construção social em língua estrangeira, aumentando, inclusive, o conhecimento de linguagem que o aluno construiu em língua materna. Além disso, os processos cognitivos têm natureza social, gerados por meio da interação entre um aluno e um parceiro mais competente. Aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. (BRASIL, 1998, p.57)

Os conhecimentos sistêmicos (níveis de organização linguística), de mundo (pré-conhecimentos) e da organização de textos (convenção sobre a organização de textos – gêneros textuais) são evidenciados no documento como um meio que os falantes e os escritores usam na construção de significados para cumprirem propostas comunicativas, apoiando-se nas expectativas dos interlocutores. Portanto, os significados não estão no texto, mas são construídos pelos participantes do mundo social.

Ficam bastante claros também os critérios para a inclusão de uma língua estrangeira no currículo, a saber: 1) os fatores históricos – relacionados ao papel que a língua estrangeira representa em certos momentos da história da humanidade e à relevância de seu papel hegemônico nas trocas internacionais; 2) os fatores relativos às comunidades locais – imigrantes/indígenas; e 3) os fatores relativos à tradição – relações culturais. Vale ressaltar

que se trata do trabalho com língua estrangeira, voltado para o ensino fundamental nas escolas regulares onde a Língua Inglesa é dominante.

A abordagem educacional registrada no documento, iniciando no sexto ano do ensino fundamental, é que a aprendizagem de língua estrangeira: contribua para o processo educacional como um todo, além da aquisição de habilidades linguísticas; traga nova percepção da natureza da linguagem; aumente a compreensão do funcionamento da linguagem; desenvolva maior consciência do funcionamento da língua materna; desenvolva a percepção da própria cultura por meio da compreensão da cultura estrangeira; promova a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento; e desenvolva a função interdisciplinar (BRASIL, 1998, p.37).

Verificamos, então, que, nos PCN (BRASIL, 1998), o papel educacional da língua estrangeira é importante para o desenvolvimento integral do aluno, devendo seu ensino proporcionar-lhe uma nova experiência de vida, uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Considera-se, inclusive, o mundo do trabalho, em que o “comunicar” é um instrumento indispensável, mesmo que limitante no que diz respeito à língua estrangeira.

A interdisciplinaridade também é valorizada, conforme podemos observar no trecho transcrito:

[Em relação à] função interdisciplinar que a aprendizagem de Língua Estrangeira pode desempenhar no currículo, o benefício resultante é mútuo. O estudo das outras disciplinas, notadamente de História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, passa a ter outro significado se em certos momentos forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de Língua Estrangeira, levando-se em consideração, é claro, o projeto educacional da escola. Essa é uma maneira de viabilizar na prática de sala de aula a relação entre língua estrangeira e o mundo social, isto é, como fazer uso da linguagem para agir no mundo social. (BRASIL, 1998, p.37-38)

Como forma diretriz para o trabalho com a língua estrangeira no ensino fundamental, o documento sugere partir da heterogeneidade dos alunos; usar temas de interesse dos mesmos; valorizar as atividades em grupo para que eles compreendam e respeitem atitudes, opiniões, conhecimentos e ritmos diferenciados de aprendizagem, além de interagir de forma cooperativa com os colegas.

Para os professores, as recomendações são: diagnosticar os conhecimentos dos alunos; aproveitar o interesse que eles mostram em relação à novidade da língua estrangeira; estimular o trabalho com autonomia, identificando possibilidades e dificuldades no processo



de aprendizagem; dar voz ao aluno, que se constitui como o sujeito do discurso. O aluno deve ser considerado como “ser cognitivo, afetivo, emotivo e criativo” (BRASIL, 1998, p.65).

O trabalho em sala de aula é apresentado no documento como um desafio diário em que é necessário interagir com o outro, partindo de percepções comuns:

O processo de aprendizagem, mediado pela interação, vai levar à construção de um conhecimento conjunto entre o aluno e o professor ou um colega. Para que isso ocorra, o processo envolverá dificuldades e sucessos na compreensão, negociação das perspectivas diferentes dos participantes e o controle da interação por parte deles até que o conhecimento seja compartilhado. (BRASIL, 1998, p.59)

Ao longo dos quatro últimos anos do ensino fundamental, espera-se que o aluno seja capaz de (BRASIL, 1998, p.66-67):

- Identificar no universo que o cerca, as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngüe e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;
- Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e de interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;
- Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas estrangeiras lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade, construídos em outras partes do mundo;
- Construir conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base a língua materna;
- Construir consciência lingüística e crítica dos usos da língua estrangeira que está aprendendo;
- Ler e valorizar a leitura como fonte de informação e de prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;
- Utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.

A segunda parte do documento confere-lhe um caráter mais descritivo, visto que compreende os conteúdos propostos para os ciclos finais do ensino fundamental. É sugerida uma progressão geral dos conteúdos. Para o sexto e o sétimo ano, enfatizar o conhecimento de mundo do aluno – sua vida escolar, em família, em sociedade – e a organização textual com a qual esteja mais familiarizado em língua materna; envolver o aluno na construção do

significado e dar menor foco para os conhecimentos sistêmicos da língua. Para o oitavo e nono ano, o documento sugere aumentar a proporção de conhecimentos sistêmicos em língua estrangeira por meio do texto escolhido.

A avaliação proposta nos PCN de língua estrangeira do ensino fundamental é vista como parte integrante, intrínseca do processo educacional e tem como função alimentar, sustentar e orientar a ação pedagógica, retornando ao professor como melhorar o ensino, possibilitando correções e devolutivas aos alunos sobre o seu desenvolvimento. É do tipo formativa, visto que o processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem funciona como bússola diretiva que determina os ajustes necessários a serem feitos no ensino, além de promover a autoavaliação do professor e do aluno.

O documento detalha o que o aluno deve ser capaz de realizar nas quatro habilidades comunicativas – compreensão e produção oral e escrita, mesmo deixando claro que o foco para o ensino fundamental é a leitura, e fornece as orientações didáticas para o cumprimento do objetivo, exemplificando de forma prática as tarefas e as metas a serem cumpridas para cada atividade.

Como orientações didáticas para o ensino de língua estrangeira para o ensino fundamental, o texto propõe:

Havendo, na escola, acesso a revistas, jornais, livros, TV, vídeo, gravador, computador etc., típicos do mundo fora da sala de aula, tais recursos podem ser usados na elaboração de tarefas pedagógicas, para deixar claro para o aluno a vinculação do que se faz em sala de aula com o mundo exterior (as pessoas estão no seu dia-a-dia envolvidas na construção social do significado; as possibilidades que existem fora da sala de aula de se continuar a aprender Língua Estrangeira. (BRASIL, 1998, p.87)

Ainda com relação às orientações didáticas, o documento destaca o impacto da tecnologia, principalmente da *internet*, no processo de ensino e de aprendizagem de línguas. O acesso às redes de informação e, inclusive, às redes sociais tornou o conhecimento de um idioma estrangeiro fundamental, como um meio facilitador da interação do aprendiz com o mundo e com as diversas culturas que ele possui.

Além disso, o referencial aborda a noção de tarefa, definindo-a como “experiências de aprendizagem relacionadas a uma meta ou atividade específicas realizadas pelo uso da linguagem, com algum tipo de relação com o mundo fora da escola ou com alguma atividade de significado real na sala de aula” (BRASIL, 1998, p.88). Ele acrescenta que esse uso da linguagem pode estar relacionado com a habilidade de produção ou de comunicação do

aprendiz e que o objetivo preponderante das tarefas é “facilitar” a aprendizagem por meio do envolvimento do aluno em atividades em sala de aula. Essas atividades devem possuir objetivos claros e, de alguma forma, estarem relacionadas com a realidade social extraclasse.

Como componentes de uma tarefa, podem-se listar os seguintes:

- . o insumo, que pode ser verbal ou não-verbal; por exemplo, um diálogo ou uma seqüência de figuras;
- . a atividade, isto é, o que fazer com o insumo; por exemplo, responder um questionário, resolver um problema, fornecer informações a partir de gráficos;
- . a meta, isto é, o que se quer atingir; por exemplo, a troca de informações pessoais ou sobre lugares, eventos etc.;
- . os papéis, tanto dos alunos quanto do professor; por exemplo, parceiro num diálogo ou na solução de um problema, monitor;
- . a organização, isto é, trabalho em pares, em pequenos grupos ou a classe toda. (BRASIL, 1998, p.88)

Enfim, os PCN são concluídos esclarecendo que a ação das diretrizes em sala de aula está totalmente dependente da compreensão e do uso que os professores farão das mesmas:

Acredita-se, atualmente, que além de se expor o professor aos princípios subjacentes a parâmetros, faz-se necessário seu envolvimento em um processo de reflexão sobre o seu trabalho em sala de aula. Essa reflexão é entendida como o modo mais eficiente para que as práticas em sala de aula sejam questionadas e alteradas, gerando um desenvolvimento contínuo da prática de ensinar Língua Estrangeira, e, conseqüentemente, da própria proposta curricular inovadora. (BRASIL, 1998, p.109)

E se autodenomina “um instrumento para mediar a reflexão na área de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil” (BRASIL, 1998, p. 110).

Vale lembrar mais uma vez que as referências estão contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira, voltados para o ensino fundamental, ou seja, todas as diretrizes mencionadas têm a intenção de orientar o ensino de línguas durante o horário de estudo regular, dentro do currículo escolar. Isso fica bastante claro e não inclui os Centros de Estudos de Línguas, que, por esses ou por outros motivos, buscam diretrizes próprias para o seu funcionamento.

Dois anos mais tarde, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais voltados para o ensino médio, com a mesma natureza indicativa e interpretativa do anterior. Um diferencial importante é o reconhecimento das quatro habilidades comunicativas como objetivos práticos do ensino da língua estrangeira: entender, falar, ler e escrever.

Podemos perceber esse diferencial, inclusive, nos objetivos apresentados no documento para o ensino da língua estrangeira no ensino médio: capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados adequados no novo idioma; propiciar ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos a fim de que possa contribuir para a sua formação geral enquanto cidadão.

Voltando-se para ao processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras para o ensino médio, o documento afirma que:

É preciso pensar em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é o veículo por excelência da comunicação de um povo e, através de sua expressão, esse povo transmite a sua cultura, suas tradições e seus conhecimentos. Entender-se a comunicação como ferramenta imprescindível, no mundo moderno, com vistas à formação pessoal, acadêmica ou profissional deve ser a grande meta de aprendizagem de língua estrangeira. (BRASIL, 2000, p.11)

Não podemos nos esquecer do compromisso, no ensino médio, com a educação para o trabalho, principalmente do Governo do Estado de São Paulo em relação aos alunos de escolas públicas. Recursos como a televisão a cabo e a *internet* são reconhecidos como forma de aproximar e integrar as diferentes culturas no mundo. Há um esforço em trazer para a escola regular a responsabilidade e o papel formador em uma língua estrangeira, sem que o aluno tenha de buscar aulas extracurriculares, no CEL, por exemplo, conforme podemos verificar no trecho a seguir:

Embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplinas, encontram-se deslocadas da escola. A proliferação de cursos particulares é evidência clara para tal afirmação. Seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer. As oportunidades de aprender línguas nos Centros de Línguas das redes oficiais, existentes em algumas partes do Brasil, são entendidas como suplementares a oferta de Língua Estrangeira dentro do currículo, no sentido de que outras línguas, além daquela incluída na rede escolar, possam ser também aprendidas. (BRASIL, 2000, p.19)

Com relação aos Centros de Estudos de Línguas é reforçada, no documento, a experiência dessas instituições como importante e com resultados satisfatórios. Recomenda-se que sejam aproveitadas essas experiências positivas do CEL com o ensino de línguas estrangeiras para que o ensino médio passe a organizar seu curso com o objetivo de torná-lo

significativo, a fim de que não seja apenas mais uma disciplina no currículo, reconstruindo seu papel formador.

O que tem ocorrido ao longo do tempo é que a responsabilidade sobre o papel formador das aulas de Línguas Estrangeiras tem sido, tacitamente, retirado da escola regular e atribuído aos institutos especializados no ensino de línguas. Assim, quando alguém quer ou tem necessidade, de fato, de aprender uma língua estrangeira, inscreve-se em cursos extracurriculares, pois não se espera que a escola média cumpra essa função. (BRASIL, 2000, p.26-27)

Fica bastante claro pela análise do documento que, como o anterior, esses PCN não estão voltados para o ensino de línguas, em geral, no país, e isso incluiria os CEL, sinalizando a direção de uma política linguística, mas para o ensino médio regular. Cabe a reflexão de que diretrizes e referências os cursos de idiomas brasileiros devem seguir.

O documento ressalta que ao inserir a língua estrangeira em uma grande área representada pela Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, as línguas estrangeiras reassumem o papel de veículo fundamental de comunicação entre as pessoas, além de ser um meio para a obtenção de conhecimentos e de reflexões sobre a forma de pensar, agir e sentir, bem como sobre a concepção da realidade. Ele destaca, ainda, que numa abordagem interdisciplinar e relacionada a contextos reais o processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira adquire nova configuração.

Reforçamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – de língua estrangeira, visando à educação linguística, assumem uma visão de língua como prática social, resultante de interações na produção de sentidos entre interlocutores sócio-historicamente situados. Em outras palavras, o documento oficial defende que o ensino da língua estrangeira regular – ensinos fundamental e médio, o que não inclui o CEL – deva garantir ao aluno o engajamento discursivo numa dada situação de comunicação, contextualizados socialmente, historicamente e ideologicamente. O objetivo não é a formação de conhecedores formais da língua, mas sim de usuários competentes da linguagem, sendo a língua apenas uma de suas formas de manifestação.

No entanto, mesmo priorizando o uso da língua, o que pressupõe as modalidades oral e escrita, o documento voltado para o ensino fundamental enfatiza a habilidade leitora, justificada pela função social que as línguas estrangeiras exercem no Brasil, atribuindo pouca legitimidade ao ensino de idiomas no país. Poucos, segundo a referência, têm a oportunidade

de usar línguas estrangeiras como comunicação oral dentro e fora do país, mesmo em condições de trabalho, minimizando a importância do ensino das habilidades orais.

O argumento apresentado parece questionável frente à expansão do mercado brasileiro, à necessidade crescente de profissionais falantes competentes e fluentes, à instalação de empresas multinacionais no país e à quantidade de alunos recém-formados pelos CEL que conseguem colocação no mercado de trabalho pelo seu conhecimento das habilidades orais e escritas da língua estrangeira estudada nas instituições.

Além disso, não é possível ignorar o interesse crescente dos jovens brasileiros em *videogames*, filmes, músicas, cujo acesso foi facilitado com a popularização da *internet*, sem contar as oportunas participações dos aprendizes nas redes sociais, colocando o aluno de língua estrangeira em contato com estudantes estrangeiros e com falantes nativos.

O próprio documento refuta a justificativa apresentada, visto que estabelece como um dos objetivos para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental “utilizar outras – além da leitura – habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas”. (BRASIL, 1998, p.67)

Outro argumento utilizado pelo documento a favor de privilegiar o ensino da habilidade leitora em detrimento de outras apontam as precárias condições de ensino na maioria das escolas regulares brasileiras, principalmente as públicas: carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz, dentre outros, como fatores que inviabilizariam o ensino das quatro habilidades comunicativas.

Entristece saber que um documento oficial, que busca oferecer uma referência para a educação e para o ensino de línguas estrangeiras no país, reafirme contundentemente as más condições do ensino brasileiro e que se acomode com a situação adversa ao invés de propor soluções para reverter esse contexto, com políticas de qualificação docente e de melhoria do ensino, por exemplo.

O texto dos PCN para o ensino fundamental, além de negar a importância das habilidades orais e escritas e ignorar as grandes modificações advindas da *internet*, justifica a opção pelo ensino da habilidade leitora com uma generalização sobre a ineficácia do sistema educacional, como se as condições precárias de muitas escolas fossem motivo suficiente para negar a todos os brasileiros o direito à educação de qualidade.

Dessa forma, o discurso transcrito nos PCN do ensino fundamental, ao invés de enfatizar a necessidade de se criarem condições para a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e para a

consequente necessidade de mudança nas condições de seu ensino altere o contexto adverso gerado pela legislação anterior, fornece justificativas para a não realização de suas propostas.

O documento, portanto, não impulsiona mudanças na realidade para a implementação de um ensino de qualidade, mas apresenta uma justificativa conformista, propondo um ensino de língua estrangeira fragmentado com a habilidade da leitura, desconhecendo, diferentemente do resto do mundo, a relevância da oralidade.

Além disso, os PCN de língua estrangeira para o ensino fundamental negam ao aluno o direito de ser sujeito de sua própria história, pois antecipam qual o uso que o aprendiz deve fazer da língua em seu contexto social e ignoram sua possibilidade de ascensão social por meio da educação.

Com relação especificamente aos PCN voltados ao ensino de línguas estrangeiras ao ensino médio, contradizendo o anterior, o documento reforça o papel formador que deve ter a escola regular, transformando as aulas em algo realmente significativo e útil ao aluno, a fim de não deixar que a disciplina seja banalizada.

Ele concebe a aprendizagem de uma língua estrangeira de forma articulada. A aprendizagem passa a ser vista como fonte de ampliação dos horizontes culturais, pois ao conhecer outra cultura, outra forma de vislumbrar a realidade, os alunos passam a refletir sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de reflexão sobre o seu “entorno social” (BRASIL, 2000, p.30).

As últimas considerações em relação ao processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras para o ensino médio fazem referência às competências e às habilidades almejadas com o desenvolvimento do trabalho nesse contexto. A fim de torná-las claras, tendo em vista a busca por um referencial comum para o ensino de língua no país, transcrevemos, a seguir, as competências e as habilidades mencionadas, conforme Brasil (2000, p.32).

**Reapresentação e comunicação:**

- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretende comunicar;
- Utilizar os mecanismos de coerência e de coesão na produção oral e/ou escrita;
- Utilizar estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situação de produção e de leitura;
- Conhecer e usar as Línguas Estrangeiras Modernas como instrumento de acesso a informações, a outras culturas e a grupos sociais.

**Investigação e compreensão:**

- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais;
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).

**Contextualização sociocultural:**

- Saber distinguir as variantes linguísticas;
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz. (Destaque do autor)

Os PCN podem certamente ser aproveitados, com a adaptação necessária às singularidades de cada região, porém, o documento está longe de oferecer uma diretriz norteadora para o ensino e para a aprendizagem de língua estrangeira no país, que envolva todos os segmentos de ensino, públicos e privados.

Diante desse contexto, as escolas de idiomas privadas e os Centros de Estudos de Línguas, com suas turmas multisseriadas, para os quais as orientações dos PCN estão alheias, seguem diretrizes próprias, buscando, em muitos casos, as referências linguísticas e as orientações necessárias ao ensino e ao aprendizado de língua estrangeira em outros documentos, como o *Cadre européen commun de référence pour les langues – CECRL –* (2001), que fornece uma referência para o trabalho com línguas estrangeiras na Europa e que será tratado cuidadosamente na próxima seção. Objetivamos verificar o que nele é privilegiado e quais diretrizes ele traz para o contexto de ensino de línguas em termos metodológicos, no que concerne à abordagem mais recente – a acional – por acreditar que a mesma poderá apontar contribuições para o contexto de ensino do CEL, inclusive para o trabalho com as turmas multisseriadas.

## 2.2 O *Cadre européen commun de référence pour les langues*

O *Cadre européen commun de référence pour les langues – CECRL –* é o documento que oferece uma base comum para a elaboração de programas de ensino de línguas vivas, de referenciais, de exames e de manuais na Europa. Ele descreve o que os alunos de uma língua estrangeira devem aprender a fim de utilizá-la com o objetivo de comunicar-se, enumera conhecimentos e habilidades que os alunos devem adquirir a fim de ter um comportamento



linguístico eficaz. Além disso, ele engloba o contexto cultural em que está inserida a língua estudada e define os níveis de competência, entendida como o conjunto dos conhecimentos, das capacidades e das características que permitem a realização de ações, e de proficiência que permitem medir o progresso do aluno a cada etapa de aprendizagem.

O *CECRL* oferece aos profissionais de línguas a possibilidade de refletir sobre a sua prática habitual, a fim de situar e de coordenar seus esforços para garantir que eles respondam às necessidades reais dos alunos.

Também procura favorecer a cooperação internacional no domínio das línguas vivas, ou seja, nos grandes setores da vida social onde seus atores operam, e a mobilidade na Europa, ao passo que, ao fornecer uma base comum para a definição de objetivos, de conteúdos e de métodos, o *CECRL* reforça a transparência de cursos, programas e qualificações.

A natureza taxonômica do documento indica uma tentativa de abordar a enorme complexidade da linguagem humana, analisando a competência em língua nos seus diferentes componentes.

As utilizações do *CECRL* incluem: 1) a elaboração de programas de aprendizado de línguas em termos de pressupostos, no que diz respeito a conhecimentos prévios e à sua articulação com os aprendizados anteriores, especialmente na educação básica; de objetivos e de conteúdos; 2) a planificação da certificação linguística em termos de conteúdos dos programas dos exames; de critérios de avaliação, construídos mais em função de resultados positivos do que com o intuito de sublinhar insuficiências; 3) a planificação da aprendizagem autodirigida, incluindo: o despertar da consciência do aluno para o estado atual de seus conhecimentos; a conscientização do aluno em relação a objetivos válidos e realistas; a seleção de materiais e a autoavaliação.

O *CECRL* diferencia inclusive os programas de aprendizagem e a certificação como: globais, levando o aluno a avançar em todas as dimensões da proficiência em línguas da competência comunicativa; modulares, melhorando a proficiência do aluno numa área restrita, para fins específicos; ponderados, enfatizando determinados aspectos da aprendizagem que conduzam a um perfil em que o aluno atinge níveis relativamente mais elevados em algumas áreas do conhecimento e em algumas capacidades mais do que as outras; e parciais, assumindo a responsabilidade apenas por certas atividades e capacidades e deixando outras de lado.

O *CECRL* foi elaborado de forma a integrar todos esses aspectos. Ao considerar seu papel em níveis mais avançados, ele demonstra a preocupação de considerarmos as

modificações da natureza das necessidades do aluno e o contexto no qual eles vivem, estudam e trabalham.

Ao longo do documento, vários objetivos são apresentados e analisados, tais como: planejamento de programas de ensino/currículo; planejamento de certificações; elaboração de materiais didáticos; planejamento de atividades autodirecionadas; cooperação entre sistemas educacionais; promoção de abordagem plurilíngue e pluricultural de ensino e desenvolvimento de uma cidadania europeia. (VILAÇA, 2006. p.3)

Embora o autor citado aponte que a reflexão está presente em todos os capítulos do *CECRL*, possibilitando a aplicação e a adaptação do mesmo a diversos contextos de aprendizagem, sem a intenção de prescrever métodos de ensino específicos a serem empregados, a natureza descritiva do documento e sua complexidade o tornou objeto de estudo de muitos pesquisadores, alguns deles citados nesta seção.

Concordando com Vilaça (2006), Bérard (2008) declara que o *CECRL* é um instrumento aberto, que permite o diálogo em sua utilização. De acordo com a autora, ele tem o mérito de estabelecer uma linguagem comum a todos, suscitando a reflexão de professores e de alunos. Ele estabelece de fato uma linguagem comum na medida em que ele coloca em prática certos conceitos determinantes para o ensino e para a aprendizagem de línguas e que fornece pistas metodológicas, sem impor explicitamente uma metodologia específica.

Cabe destacar que, de acordo com Vilaça (2006), o *CECRL* é pouco conhecido no Brasil, considerado como algo restrito e direcionado especificamente ao continente Europeu. No entanto, muitas das questões nele apresentadas e discutidas podem ser de grande utilidade para todos aqueles que atuam no campo de ensino de línguas estrangeiras, independente da localização continental. Com a leitura do *CECRL*, os professores são levados à reflexão de possibilidades de aplicação e de adaptação do mesmo aos seus contextos de aprendizagem, tanto dentro quanto fora da Europa.

Dessa forma, acreditamos na possibilidade da adequação das orientações fornecidas pelo documento, principalmente as de cunho metodológico, ao ensino da rede pública do estado de São Paulo, particularmente nos Centros de Estudos de Línguas – CEL.

Ainda de acordo com o mesmo autor, no Brasil, o *CECRL* começa a manifestar sua influência especialmente na elaboração de livros didáticos e em exames internacionais de certificação.

Sobre seu conteúdo, mais especificamente, Bérard (2008) declara que, entre as diretrizes do *CECRL* está a orientação ao plurilinguismo, que constitui uma tomada de posição de política linguística defendida pelo Conselho da Europa. A abordagem plurilíngue

concebe a competência linguística de uma maneira global, permite ao aluno tomar parte da aprendizagem de uma LE para abordar outra, apoiar-se na sua língua materna e em suas competências linguísticas adquiridas.

O *CECRL* defende o conceito de plurilinguismo para o ensino de línguas estrangeiras, argumentando, fundamentalmente, que ele difere do multilinguismo. Este último refere-se basicamente à oferta de diferentes línguas estrangeiras para a aprendizagem e ao processo de motivação dos alunos para a aprendizagem de diferentes línguas. O plurilinguismo, por outro lado, não se refere apenas ao domínio de diversas línguas, mas também à estreita relação entre língua e cultura.

Rosen (2009) reforça que encorajar o plurilinguismo na Europa é de fato uma das prioridades do Conselho da Europa: é formando uma pessoa sensível à realidade de diferentes línguas e de diferentes culturas que será possível torná-la um mediador linguístico e cultural capaz de desempenhar plenamente seu papel de cidadão europeu.

O documento em questão deixa evidente o objetivo do desenvolvimento de competências plurilíngues e pluriculturais, definidas como a capacidade para utilizar as línguas para comunicar-se na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. O *CECRL* considera que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa à qual o usuário da língua pode recorrer.

O conceito de competência plurilíngue e pluricultural, de acordo com o *CECRL*, tende a:

- afastar-se da suposta dicotomia equilibrada entre o par habitual língua materna/língua estrangeira, acentuando o plurilinguismo, em que o bilinguismo é considerado apenas um caso particular;
- considerar que um dado indivíduo não possui uma gama de competências distintas e separadas para comunicar-se fazendo uso das línguas que conhece, mas, sim, uma competência plurilíngue e pluricultural, que engloba o conjunto do repertório linguístico de que dispõe;
- acentuar as dimensões pluriculturais desta competência múltipla, sem estabelecer uma ligação necessária entre o desenvolvimento de capacidades de relacionamento com outras culturas e o desenvolvimento da proficiência de comunicação em língua.

Bérard (2008) considera que, de fato, a orientação ao plurilinguismo permite conceber a competência linguística de uma maneira global: ela forma um todo e, dessa forma,

não se pode considerar a competência de um indivíduo em uma língua estrangeira de uma maneira isolada; ela está fortemente ligada à língua materna e às outras línguas praticadas por esse indivíduo. Partilhamos da concepção exposta pela autora.

A autora afirma, ainda, que tal fato traz consequências para a organização do ensino de línguas em um sistema educativo e para a aprendizagem em si, como o “Portfólio Europeu de Línguas” que concebe uma comparação das competências desenvolvidas por um aluno em diferentes línguas.

De acordo com as diretrizes do *CECRL*, o *Portfolio* é um importante instrumento para o acompanhamento dessas competências, o qual permitirá aos alunos acompanharem a sua progressão para uma competência plurilíngue, registrando toda a espécie de experiências de aprendizagem em várias línguas. Por ser um instrumento aberto, o portfólio permite que o professor acrescente novos descritores de acordo com suas necessidades. Pretende-se que o *Portfolio* seja um “passaporte linguístico” para os alunos e que os encoraje a atualizarem regularmente os registos sobre a sua autoavaliação em todas as línguas. (Rosen, 2007, p.10)

Bérard (2008) declara, ainda, que no nível de estratégias de aprendizagem, uma visão plurilíngue permite ao aluno estabelecer progressões, tirar proveito da aprendizagem de uma língua para abordar outra, apoiar-se em sua língua materna e em suas competências adquiridas.

De acordo com Rosen (2007, p.49), a realização desta prioridade, promover o plurilinguismo na Europa, passa por muitas ações ambiciosas e complementares, sintetizadas pela autora em seis tópicos:

- 1) todos os europeus devem atingir um certo nível de competência comunicativa nas diversas línguas;
- 2) os programas de ensino retomando abordagens flexíveis – incluindo programas modulares e aqueles que visam a favorecer as competências parciais – e validando-os por meio do sistema nacional de qualificação e pelos exames públicos;
- 3) a utilização de línguas estrangeiras no ensino de disciplinas não linguísticas (por exemplo, história, geografia, matemática), criando as condições favoráveis a esse ensino;
- 4) o recurso às tecnologias da comunicação e da informação para difundir os materiais de uso pedagógico de todas as línguas nacionais e regionais europeias;
- 5) o desenvolvimento de parcerias e trocas entre instituições e indivíduos de outros estados membros, a fim de oferecer a cada um a possibilidade de ter uma experiência autêntica da língua e da cultura do outro;
- 6) o aprendizado das línguas ao longo de toda a vida se colocar a disposição dos meios adaptáveis.

Reiteramos o nosso objetivo de extrair subsídios do *CECRL*, como as orientações que subjazem à abordagem acional, verificando as contribuições de uma possível adequação para o trabalho em classes brasileiras. Contudo, não pretendemos esgotar as possibilidades que o documento oferece nem impor uma diretriz europeia tal como ela é apresentada no mencionado referencial para o contexto de ensino de línguas no Brasil.

A fim de ressaltar a importância do documento e sua elaboração de maneira coerente com a política linguística adotada, Bérard (2008) afirma que o *CECRL* deu continuidade aos trabalhos iniciados desde 1970 pelo Conselho da Europa com o objetivo de alimentar a reflexão na área de didática de línguas estrangeiras.

Rosen (2007) complementa a afirmação da autora, justificando que o *CECRL* é fruto de uma reflexão científica de quase dez anos, uma reflexão impulsionada pela vontade de encontrar uma transparência e uma coerência perdidas na grande diversidade dos sistemas de avaliação e de certificação na Europa.

Conforme o *CECRL*, o trabalho do Conselho da Europa está fundamentado em três princípios:

- 1) preservar a diversidade linguística e cultural da Europa e utilizá-la como um recurso de enriquecimento no domínio da educação;
- 2) melhorar o conhecimento de línguas europeias, facilitando a comunicação, favorecendo a mobilidade, a compreensão recíproca e a cooperação na Europa e eliminando a discriminação; e
- 3) desenvolver ou adotar entre os estados membros uma política nacional no domínio do ensino e da aprendizagem de línguas, possibilitando a maior concentração dos alunos em território europeu.

Evidenciamos que o *CECRL* é um documento resultante de anos de pesquisas e que define a política linguística para o ensino de línguas na Europa. Ele retrata, entre outros fatores, a busca por uma orientação que se adequasse ao contexto de ensino de línguas estrangeiras no continente. Dessa forma, não podemos esperar que, no Brasil, a situação do ensino e da aprendizagem de línguas, inclusive nos CEL, seja resolvida de forma imediata, contanto que haja movimento nessa direção.

É reconhecido, também, no *CECRL*, o fato de que a aprendizagem de uma língua é trabalho de uma vida inteira; para tanto é preciso incentivar esta aprendizagem e promovê-la ao longo de todo sistema educativo, desde a pré-escola.

Bérard (2008) reforça a afirmação de que, embora certos princípios propostos pelo *CECRL* não sejam totalmente novos, o documento tem o mérito de formulá-los claramente. Além disso, segundo a autora, é um instrumento que permite o diálogo para a adaptação de suas práticas e funções estabelecidas ao contexto e aos objetivos almejados, como as grades correspondentes aos níveis de referência, que não devem ter seu uso restrito à avaliação, visto que elas trazem um esclarecimento precioso para o ensino e para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

A autora acrescenta que alguns autores insistirão no caráter normativo do *CECRL* (como Puren, por exemplo), mas ela sugere uma reflexão sobre o uso que está sendo feito do documento. Bérard (2008) propõe, na verdade, a utilização desse documento como um instrumento de formação, porque ele pontua as práticas atuais de ensino e de aprendizagem e porque ele sugere a reflexão e o questionamento sobre os pontos metodológicos.

Mesmo reconhecendo pertinentes as considerações dos autores mencionados, cabe explicitar mais uma vez que o *CECRL* é um documento que tem caráter prescritivo e que demanda um estudo criterioso por parte daqueles que pretendem utilizá-lo. Devemos mensurar com cautela a flexibilidade da aplicação desse documento e de sua adaptação para os diferentes contextos de sala de aula, como as turmas multisseriadas dos CEL.

A subseção a seguir destaca aspectos presentes em capítulos específicos do *CECRL* que de fato são relevantes para este trabalho, visto que a nossa intenção não é o estudo exaustivo do documento, conforme mencionamos, e sim uma verificação das abordagens e das orientações nele privilegiadas, bem como das diretrizes que ele traz para o contexto de ensino de línguas em termos metodológicos. As reflexões propostas na sequência apresentam, sobretudo, as discussões teóricas de autores, como Bérard (2008), Coste (2009), Oliveira (2007), Pluskwa; Willis, D. e Willis, J. (2003), Puren (2001c, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b), Rosen (2007, 2009) e Springer (2009).

### 2.2.1 A abordagem privilegiada

Cabe esclarecer desde o início que o termo abordagem (“approach” do Inglês) é definido por Leffa (1988) como os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. Neste trabalho, será privilegiado o termo abordagem dessa mesma maneira, pois não se tem a

intenção de definir modelos rígidos de referência, mas uma série de materiais e recursos para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.

A abordagem acional ocupa uma posição de destaque no *CECRL* (2001). De acordo com a referência, a abordagem acional considera antes de tudo o usuário e o aprendiz de uma língua como atores sociais que têm de cumprir tarefas, que não são somente referentes à linguagem, em circunstâncias e em acontecimentos dados.

Conforme o *CECRL* (2001), a tarefa existe na medida em que há ação de um ou mais sujeitos que mobilizam estrategicamente as competências as quais dispõem em vista de atingir um resultado determinado. Tal abordagem também leva em conta os recursos cognitivos, afetivos, a manifestação da vontade do aluno e o conjunto das capacidades que possui e coloca em prática o ator social.

Segundo Bérard (2008), a abordagem acional propõe um conjunto mais operacional para o ensino e a aprendizagem de línguas, em que a ideia de tarefa é central. Comunicar-se em uma LE ou aprendê-la consiste em realizar uma sucessão de tarefas, utilizando diferentes competências em domínios e contextos variados. Em outras palavras, Rosen (2007, p.17) esclarece que a aprendizagem das línguas é considerada como uma “preparação para uma utilização ativa da língua a fim de comunicar-se”.

É definido como tarefa, no *CECRL* (2001), todo apontamento acional que o ator representa a fim de alcançar um dado resultado em função de um problema a resolver, de um objetivo fixado. Ela pode tratar-se, seguindo essa definição, de deslocar um armário, de escrever um livro, de tomar uma decisão na negociação de um contrato ou de jogar uma partida de cartas, por exemplo.

Rosen (2009) afirma que, certamente, segundo os contextos e as circunstâncias, as tarefas serão diferentes, mas, se tomarmos a lógica do *CECRL*, o objetivo é constante: cumprir diferentes tarefas em vistas de se integrar à comunidade para ali tornar-se um ator social por inteiro.

Coste (2009) acrescenta ainda que a noção de tarefa remete a uma ação finalizada, com um início, um objetivo almejado, as condições de realização e os resultados atingidos. Ele sintetiza, concordando com Rosen (2009), que a noção de tarefa no *CECRL* está diretamente ligada a duas opções: a primeira, colocar o aluno enquanto usuário da língua como um ator social, agindo nos diferentes domínios; e a segunda, considerar a aprendizagem e a comunicação como ações desse ator social.

Springer (2009) complementa a discussão, afirmando que a colaboração entre os alunos consiste na participação em atividades coletivas para atingir em conjunto um objetivo

compartilhado, pois une a ação da atividade e o aprendizado em um contexto social de solidariedade e de compreensão, em um verdadeiro agir comunicacional. O autor afirma, ainda, promover a valorização do outro, respeito e interesse pelo outro; além de a aprendizagem ser vista, de fato, como a participação de um processo social de construção de conhecimentos, uma transformação social dos indivíduos e de seu ambiente, o que consideramos ser adequado ao nosso contexto de ensino e de aprendizagem nos CEL.

Acreditamos que a abordagem acional possa contribuir para a harmonização dos conteúdos nas turmas multisseriadas dos CEL, pois o aluno deve realizar ações comuns dentro de um grupo, cumprir as tarefas coletivamente, utilizando a língua estrangeira. Dessa maneira, ele mobiliza as competências, as habilidades, os saberes e os talentos necessários para cumprir o objetivo da tarefa estipulada pelo professor. Esperamos que a diferença entre os níveis dentro da ação coletiva sejam superados à medida que os aprendizes tomem seu lugar em um contexto social de solidariedade.

De forma complementar, Rosen (2007) declara que não se aprende uma língua apenas pelo prazer de aprender uma língua, mas com vistas de integrar-se em uma comunidade diferente e para ali tornar-se um ator social como todos. Entretanto, a autora destaca que não se pode confundir abordagem acional e atividade visível. Segundo ela, um aluno imerso em um livro não é menos ativo que dois de seus colegas encenando ou que outro aluno que parece absorto em pensamentos profundos, mas que se prepara, de fato, mentalmente para uma entrevista que ele deve ter dali a uma hora, retomando seu discurso de apresentação ou antecipando respostas às eventuais questões.

Springer (2009) esclarece que a atividade começa com uma situação inicial dada na tarefa, que é compartilhada pelos sujeitos implicados, transformada pelo processo de realização e concluída num estado final. O autor destaca que a situação inicial, que cria a necessidade da ação, não é fixa, ela se modifica no decorrer das interações e das negociações e que a tarefa define o objeto da atividade, os instrumentos a serem utilizados e os papéis que serão desempenhados.

A tarefa impõe a elaboração de uma arquitetura metodológica para a composição da sequência didática. De fato, a tarefa se torna o pivô da sequência didática, as atividades de ensino e de aprendizagem (compreensão, léxico, gramática, fonética, aportes culturais) terão de ser concebidas como suportes para a realização da tarefa que possui importância primária. Essas atividades não podem ser estritamente programadas posto que elas poderão sofrer alterações de acordo com as necessidades implicadas na realização da tarefa. Além disso,



deve ser resguardado um espaço para a reflexão e para a análise das estratégias mobilizadas para a realização das tarefas.

Assim, a arquitetura metodológica pressupõe etapas: uma fase de tomada de informação, que consiste na conscientização dos diferentes elementos da tarefa; uma fase de concepção, que consiste em representar o problema e evocá-los por meio das diversas ações possíveis; uma fase de seleção, que consiste na escolha das ações mais satisfatórias; e uma fase de execução e de controle que verifica se, de fato, essa ação pode ser realizada e se os resultados correspondem aos esperados.

Segundo Dominique Pluskwa; Dave e Jane Willis (2003, p.211-212), podemos resumir os critérios para avaliar a eficácia das tarefas realizadas em seis questões:

- a. A atividade atende aos interesses dos alunos?
- b. O foco das atividades está pautado principalmente no sentido?
- c. Há um objetivo a ser cumprido ou um resultado esperado que pode ser compartilhado?
- d. O sucesso da atividade é julgado prioritariamente em termo de objetivo, deixando para segundo plano a exatidão da língua?
- e. A realização da tarefa é uma prioridade?
- f. As atividades se aproximam de uma atividade da vida real?

Se o professor ou o responsável pela atividade responder sem hesitar “sim” a cada uma dessas questões propostas, há grande chance, de acordo com os autores, de tratar-se de uma tarefa eficaz.

Voltando ao *CECRL* (2001) propriamente dito, competências são o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização das ações envolvidas no cumprimento das tarefas. As competências comunicativas em língua, por sua vez, são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos.

O referencial trata também das competências gerais individuais do sujeito aprendiz ou comunicador, definidas como aquelas a que se recorre para realizar atividades de todo tipo e não apenas, mas inclusive, as linguísticas. Essas competências gerais do usuário ou aprendiz de uma língua incluem conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (*savoir-faire*), a competência existencial (*savoir-être*) e a competência de aprendizagem (*savoir-apprendre*). O saber deve ser entendido como os conhecimentos resultantes da experiência social ou de uma aprendizagem mais formal. O *savoir-faire* é o processo de execução, a prática, o “saber fazer”. O *savoir-être* são os traços individuais: a personalidade, as atitudes que tocam a imagem de si ou dos outros, o “saber-ser/saber-estar” e, por fim, o

*savoir-apprendre* mobiliza os outros saberes na busca de novos conhecimentos, o “saber-aprender”.

Bérard (2008) aponta que, visando à aprendizagem de uma língua em uma abordagem acional, o *CECRL* esclarece a relação entre competência pragmática e competência linguística, em particular gramatical, destacando que, o que se prima, é o sentido e os aspectos linguísticos que sustentam a competência comunicativa em língua.

Acreditamos que um trabalho baseado nas competências, em conformidade com o *CECRL* (2001), também contribuiria para a harmonização do grupo de alunos do CEL, pois todos eles, independente do nível ou do estágio em que se encontram, desenvolveriam, com o cumprimento de tal tarefa, determinadas competências, saberes e/ou habilidades privilegiadas pelo professor naquela atividade, levando em conta os objetivos e as necessidades do grupo.

Além disso, essa proposta de abordagem de ensino contribuiria também para a integração e interação da turma, que, estando motivada com atividades desafiadoras e que correspondem ao seu interesse, manter-se-iam no curso, refletindo, possivelmente, na diminuição da evasão escolar.

Recorremos à definição de Hymes (1991, apud OLIVEIRA, 2007) que usa o termo “competência comunicativa” para se referir não apenas ao conhecimento, mas também à habilidade de se usar esse conhecimento: mesmo que uma frase seja possível e exequível, ela tem que ser utilizada de acordo com o contexto social e cultural no qual ela é produzida, complementada pela definição proposta por Canale e Swain (1980, apud OLIVEIRA, 2007) que a divide em quatro componentes: competência gramatical (regras e as características dessa língua), competência sociolinguística (regras socioculturais do uso da língua), competência estratégica (uso de estratégias verbais e não-verbais para compensar alguma falha em uma ou mais de uma das outras competências) e competência discursiva (regras do discurso), a fim de compreendermos o termo competência e de esclarecermos a definição adotada por nós para este trabalho.

De acordo com o *CECRL* (2001, p.16): “la compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes: une composante linguistique, une composante sociolinguistique et une composante pragmatique”<sup>8</sup>.

Bérard (2008) destaca três pontos apresentados no *CECRL* em relação ao ensino da gramática: ensinar prioritariamente formas que oferecem maiores possibilidades de realização

---

<sup>8</sup> A competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: linguístico, sociolinguístico e pragmático. Cada um desses componentes é postulado de forma a compreender o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização (QECRL, 2001, p.34).

das funções de comunicação; aprender a LE por meio de dados contrastivos retomando a língua materna, em que não se trata de traduzir ou de trabalhar a gramática comparada, mas de ativar os conhecimentos prévios dos alunos e encorajá-los a comparar entre as diferentes línguas conhecidas por eles; e trabalhar a competência linguística integrada no discurso autêntico.

Conforme a autora, os alunos realizarão suas tarefas utilizando diferentes estratégias que lhes permitirão adquirir autonomia. É por meio do triângulo tarefa-texto-estratégia que se dá a apropriação da cultura e da língua estrangeira.

O *CECRL* (2001) incentiva também o desenvolvimento de relações e trocas educativas, explorando todo o potencial das tecnologias da informação e da comunicação.

Puren (2011b) sistematiza algumas características da abordagem acional: a passagem da interação comunicativa à co-ação; os documentos são colocados a serviço das tarefas (como nas pesquisas na *internet* para a elaboração de um trabalho escrito ou uma exposição oral) e não mais as tarefas colocadas a serviço dos documentos (como no comentário de textos e outros documentos autênticos); a dimensão social externa dada às atividades dos alunos; a passagem da competência comunicativa à competência informacional; a pedagogia do projeto; os complementos necessários da pedagogia do projeto: a pedagogia do contrato (para gerar autonomia aos alunos) e a pedagogia diferenciada (para criar trabalho coletivo a partir do momento em que os alunos possam trabalhar com documentos diferentes e realizar produções diferentes); e a análise dos resultados dos trabalhos dos alunos usadas como suporte e base para o trabalho em classe. Além disso, o autor acrescenta que todas essas características convergem com o uso das tecnologias incentivado pelo *CECRL*.

Entretanto, Puren (2010a) alerta para uma nova problemática cultural implicada na prática do *CECRL*. Segundo ele, é necessário diferenciar a cultura social – cultura do país em que estão inseridos os alunos – e a cultura profissional – conjunto de concepções que concernem à ação de ensinar, a ação de aprender e a relação entre as duas.

Puren (2010a) afirma que a abordagem do “agir social” implica em um trabalho coletivo entre professor e aluno para seu ensino e sua aprendizagem no espaço de sala de aula. Para seu “agir social” de ensino e de aprendizagem em classe, alunos e professores devem ser capazes de: comunicar-se (intercultural); coabitar (pluricultural); co-agir (co-cultural); o que implica também em conhecer-se bem (metacultural) e em partilhar valores comuns das diferentes culturas presentes (transcultural).

O fato de, na abordagem acional, haver uma centralização no grupo (classe), na dimensão coletiva, favorece um ambiente de colaboração e cooperação, de agir com o outro.

Em outras palavras, a fim de colaborar com o grupo no desenvolvimento da tarefa e no alcance do objetivo almejado, o aluno do CEL mobiliza a competência ou habilidade que possui, sem constranger-se ou intimidar-se pelo fato de estar trabalhando com outros alunos de estágios diferentes ou superiores ao seu em relação à língua estrangeira estudada, que, por sua vez também mobilizam as suas competências e habilidades, a fim de, conjuntamente, cumprirem a atividade proposta.

Vemos, então, que uma forma de administrar a heterogeneidade de uma turma multisseriada é propor uma sequência de atividades, organizadas ao redor de uma tarefa comum, em que todos os alunos que compõem o grupo em questão têm o mesmo objetivo a cumprir e, por isso, têm necessidade das mesmas informações. Ao invés de organizarmos uma sequência didática partindo de textos que para uma grande parcela de alunos pode dificultar o acesso à informação e pode desmotivar o aprendiz, visto a desarmonia da turma em relação ao estágio de aprendizado de FLE, sugerimos partir de textos primários, tanto orais quanto escritos, que sejam acessíveis a todos, ou seja, que um aluno com nível iniciante de conhecimento de língua possa compreender certo número de informações úteis ao cumprimento da tarefa. Dessa forma, inclusive, os alunos que possuem um conhecimento de língua mais avançado também são obrigados a se interessar pelo texto, por mais simples que seja, pois ele fornecerá dados para a realização da atividade.

Puren (2010a), por sua vez, reitera que a abordagem acional não invalida as metodologias ou abordagens precedentes, mas que as mantém todas disponíveis por serem potencialmente pertinentes para um momento ou outro da aula. Esse fato atribui ao professor a responsabilidade da seleção, da combinação e da articulação entre os diferentes componentes em função dos seus aprendizes e em função dos objetivos institucionais.

Compartilhamos da constatação do autor de que mesmo em uma sociedade aparentemente homogênea uma classe de LE é por natureza uma (micro)sociedade multilíngue e multicultural. Todo aluno é singular por sua personalidade, suas motivações e suas experiências, entre outros aspectos, que influenciam seu comportamento em classe. Portanto, uma aula de língua e cultura estrangeira deve ser uma ocasião não somente de descobrir uma cultura social, mas também de enriquecer essa cultura de aprendizagem, descobrindo e se apropriando pouco a pouco de uma nova cultura de ensino e de outra cultura didática. Esse projeto de ensino deve ser acompanhado de um “contrato” estabelecido com o grupo, demarcando os compromissos que eventualmente evoluirão com o tempo.

Puren (2011b) afirma que o projeto, em pedagogia, é fundamentalmente uma ferramenta de mobilização, de autonomia e de responsabilidade dos alunos, estando as três exigências fortemente ligadas umas as outras.

Em resumo, o autor considera que uma das implicações pedagógicas mais importantes da abordagem acional em classes de língua estrangeira é a necessidade de articular a pedagogia do projeto, a pedagogia do contrato e a pedagogia diferenciada.

Segundo Puren (2010a, p.19-20):

- 1) A pedagogia do contrato: é necessária, em particular, para a gestão coletiva da relação entre a língua materna e a língua estrangeira, para evitar que o projeto se torne um fim em si mesmo, pois ele deve ter, principalmente, um meio de aprendizagem e manter um equilíbrio entre o trabalho coletivo e o trabalho individual.
- 2) A pedagogia diferenciada: é necessária para a exploração das produções coletivas a partir do momento em que os documentos estudados e os documentos produzidos por diferentes grupos são, pelo menos em parte, diferenciados, a exploração e a remediação correspondentes devem necessariamente se fazer de maneira diferenciada.

O autor acrescenta, ainda, mais duas pedagogias: 3) a pedagogia do grupo, pois um projeto coletivo de uma certa complexidade vai exigir, em certos momentos, uma divisão das tarefas pelos grupos; e 4) a pedagogia por objetivos ou pedagogia por competências, para realizar uma avaliação regular em função dos níveis estabelecidos pelo *CECRL*.

Tais estudos são válidos por acreditarmos em um enquadramento do contexto de ensino de FLE no CEL no âmbito dessa abordagem, visto que ela está bastante próxima da acional, e na sua contribuição efetiva para os processos de ensino e de aprendizagem.

Puren (2010b) aponta a necessidade, na abordagem acional, de revisitar o conceito de autonomia. Ele acrescenta que toda a evolução da didática do FLE pode ser modalizada como um deslocamento constante de uma orientação de um objeto extremo (os conteúdos objetivos de conhecimento) até uma orientação de tema/assunto extremo (o indivíduo autônomo). O resultado ideológico desse deslocamento é o conceito de ‘focar no aluno/aprendiz’, apresentado como o ideal da relação de ensino e de aprendizagem, porque será mais eficaz e garantirá a autonomia mais rápida e mais completa de cada aluno.

Springer (2009) completa afirmando que em toda ação há, inevitavelmente, a sorte e o aleatório e que em um programa pré-formatado, as atividades e, conseqüentemente, os resultados são conhecidos. No entanto, o autor prossegue na afirmação de que os seres

humanos não funcionam como robôs e uma ação humana pode ser considerada complexa, visto que o inesperado pode intervir e gerar um problema.

A abordagem acional do *CECRL*, segundo Puren (2001c), visa ao ensino de LE com o objetivo de referência de preparar os europeus não mais apenas para se encontrarem, mas para viverem e trabalharem (agirem) juntos seja no interior de um mesmo país, ou no interior de uma mesma empresa, seguindo a lógica da língua como instrumento de ação comum e não mais apenas de comunicação recíproca.

A política europeia, segundo o autor, visa a impulsionar um movimento de normalização, ou seja, a promoção de um ensino que responda a critérios comuns com o objetivo, por exemplo, de fazer emergir uma consciência europeia, de harmonizar objetivos, conteúdos e metodologias de um país a outro, de difundir as inovações ou ainda de favorecer o reconhecimento mútuo, propor uma padronização para os diplomas em línguas. Esses objetivos são coerentes com o documento representado pelo *CECRL*

Puren (2001c) aponta criticamente o fato de a política europeia de ensino de línguas ter sido elaborada por meio de comissões de professores, constituídas sem critérios transparentes, que designam especialistas para elaborarem os programas oficiais que serão passados aos professores e formadores para que eles os apliquem para todos os seus alunos.

O autor afirma que é preciso fazer o inverso dos especialistas: partir da didática real e das necessidades das pessoas para a teorização. Ele acrescenta que se queremos realmente que os professores de línguas tragam sua contribuição, é preciso imperativamente começar a considerá-los no exercício de seu trabalho e na conduta de sua evolução.

Puren (2011a, p.12) declara que “nós temos a chance histórica de nos encontrarmos em um momento em que a orientação metodológica está definida apenas por sua única finalidade: a formação de um ator-social em línguas/culturas”. E reitera que “os professores têm, por consequência, a possibilidade de se apropriar da elaboração de seus modos plurais de prática concreta, como uma tarefa coletiva a cumprir”.

Dessa forma, não seria infundado pensar em buscar uma orientação na abordagem acional privilegiada pelo *CECRL* impulsionada pelas turmas multisseriadas dos CEL, partindo da didática real e de suas fraquezas, aliada às necessidades do contexto para uma possível adequação e futura teorização.

Enfatizamos que não se trata de transpor as ideias do *CECRL* ao contexto brasileiro, mas de buscar uma possibilidade de minimizar o descaso em relação às turmas multisseriadas e de proporcionar aos docentes que se dedicam a elas uma possível adequação para o trabalho

nesse contexto, associada às diretrizes oferecidas pelos documentos nacionais. Essa reflexão será proposta na próxima seção.

### 2.3 PCN x *CECRL*: aproximações e distanciamentos

Nesta seção, propomos refletir sobre os pontos convergentes e divergentes nos dois documentos analisados neste capítulo. Dessa forma, buscamos salientar as orientações relevantes à prática de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras em turmas multisseriadas dos CEL. Sem a intenção de impor as diretrizes de um documento em detrimento do outro, almejamos, inclusive, com essa análise comparativa verificar a possibilidade de complementação entre ambos, a fim de que se favoreça o contexto de interesse.

Embora muitas vezes aparentem ser totalmente estanques, os documentos aqui representados pelos PCN do ensino fundamental (BRASIL, 1998) e do ensino médio (BRASIL, 2000) e pelo *CECRL* (2001) convergem em vários aspectos e em muitos outros se complementam. Sem a intenção de apresentar uma análise exaustiva desses aspectos, pontuaremos os mais relevantes tendo em vista o objetivo deste estudo.

Possivelmente, a aproximação mais evidente esteja relacionada à maneira como os documentos foram confeccionados: com a contribuição de educadores e/ou pesquisadores especialistas na área. Essa atitude denota a responsabilidade implicada na produção de um documento que procura propor referências comuns ao processo educativo baseada na experiência educacional vivenciada em seu território.

Um segundo ponto convergente está relacionado ao caráter prescritivo a eles atribuído, pois ambos os documentos descrevem o que os alunos de língua estrangeira devem aprender a fim de utilizá-la com o objetivo de comunicar-se. Mesmo diante dessa atribuição, eles se autodefinem como um instrumento aberto, que oferece aos educadores a possibilidade de refletir sobre a sua prática habitual, a fim de direcionar as atividades para que atinjam as necessidades reais dos alunos.

De qualquer forma, ressaltamos que devemos mensurar com cautela a flexibilidade da aplicação dessas diretrizes aos diversos contextos, visto que essa “abertura” preconizada pelos documentos analisados nem sempre é vivenciada no cotidiano escolar brasileiro.

Outro ponto bastante relevante a destacar é a orientação ao plurilinguismo, valorizando o ensino de diversas línguas, estreitando sua relação com as diferentes culturas. Os documentos demonstram, cada um a sua maneira, o uso da língua estrangeira para comunicar-se na interação cultural. Deixam evidentes que por meio do estudo de uma língua estrangeira e do engajamento discursivo o aprendiz promove o reconhecimento de si como ser atuante no mundo social e como cidadão.

No entanto, há um aspecto contraditório a ser destacado. Embora ambos reconheçam a relevância das quatro habilidades comunicativas – ler, escrever, ouvir e falar – na formação do aprendiz como sujeito do discurso por meio da língua estrangeira estudada, os PCN (1998) voltados para o ensino fundamental regular apresentam um direcionamento para o ensino da habilidade leitora, justificada por uma visão minimalista da função social das línguas estrangeiras no país. Já nos PCN (2000) voltados para o ensino médio, essa questão é revertida, pois busca garantir ao aluno o domínio de uma base discursiva que pode ser ampliada na vida futura, visão compartilhada também pelo *CECRL* (2001).

Em termos metodológicos, relativos, particularmente, ao privilégio de uma abordagem de ensino, o *CECRL* (2001) diverge dos demais parâmetros. Ele considera a abordagem acional que vislumbra o usuário ou aprendiz de uma língua estrangeira como sujeito atuante na esfera social. De acordo com essa abordagem, os usuários ou aprendizes devem cumprir tarefas coletivamente, por meio de suas competências adquiridas para comunicar-se em língua estrangeira, por meio de suas habilidades e de seus talentos.

Essas tarefas, por sua vez, não estão restritas a linguagem. A tarefa existe e os sujeitos nela implicados mobilizam as competências de que dispõem a fim de atingir um determinado resultado em circunstâncias e acontecimentos dados. Para cumprir essa tarefa, os sujeitos implicados devem, inclusive, realizar certo número de atividades sucessivas. Isso significa que o cumprimento da tarefa, propriamente dito, torna-se resultado de um processo que deve ser avaliado de acordo com o grau de desenvolvimento da atividade proposta.

Ainda que haja divergências em relação à abordagem de ensino, visto que nos PCN as diretrizes metodológicas estão de acordo com os preceitos da abordagem comunicativa, constatamos a presença de orientações sutis que possibilitam a sugestão de uma complementação entre os dois documentos, pensando sempre na busca pela adequação do ensino de línguas estrangeiras em turmas multisseriadas nos CEL. Os PCN (1998) entendem a linguagem como prática social, baseada em uma visão sociointeracional, promovendo a interação de forma cooperativa entre os colegas.



Essa interação pode ser promovida, por exemplo, na articulação dos alunos em um projeto comum, com objetivos determinados a cumprir por meio de tarefas coletivas, conforme menciona a abordagem acional.

Ressaltamos a nossa preocupação em esclarecer, mais uma vez, que não temos a intenção de transpor integralmente as orientações propostas pelo *CECRL* ao nosso contexto. Buscamos verificar o que nele é relevante para o contexto em estudo, promovendo, inclusive, na medida do possível, uma aproximação com os referenciais nacionais representados pelos PCN dos ensinos fundamental e médio, tendo em vista uma complementação entre as suas diretrizes que possibilite adequar o processo de ensino e de aprendizado de línguas voltado às turmas multisseriadas dos CEL.

Insistimos na possibilidade de complementação das diretrizes metodológicas abordadas nos documentos tendo em vista o contexto de ensino multisseriadas dos CEL, visto que ambos almejam, sobretudo, a formação de um ator-social em línguas/culturas.

Reiteramos que os PCN de língua estrangeira não oferecem orientações específicas para essas instituições, o que dificulta o trabalho docente nela realizado e alimenta a constante busca por diretrizes próprias para o seu funcionamento, apropriando-se, em muitos casos, de orientações fornecidas pelo *CECRL*.

Consideramos a abordagem acional uma possibilidade plausível para o trabalho com o contexto das turmas multisseriadas dos CEL, embora não exclusiva, por engajar os alunos, independentemente do estágio de conhecimento na língua estrangeira estudada, a cumprir coletivamente um objetivo único, amenizando as diferenças ao mesmo tempo que valoriza a heterogeneidade em um ambiente de cooperação e de colaboração em sala de aula.

Não significa, contudo, que desprezamos as abordagens precedentes para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Atribuímos ao professor a responsabilidade da seleção, da combinação e da articulação entre as diferentes abordagens e entre os parâmetros a serem seguidos em função dos seus aprendizes e em função dos objetivos institucionais.

No capítulo a seguir, descrevemos os dados obtidos com a pesquisa de campo nos CEL, tendo em vista constatar a realidade das instituições, bem como as estratégias de ensino desenvolvidas pelos docentes no contexto de ensino dos CEL, buscando refletir sobre a eficácia e a adequação metodológica do trabalho realizado em turmas multisseriadas.

## **CAPÍTULO III – A ENTRADA NO CAMPO DOS CENTROS DE ESTUDOS DE LÍNGUAS**

Neste capítulo, descrevemos os dados obtidos com a pesquisa de campo nos CEL, de acordo com as seções elencadas a seguir. Convém destacar que a visita aos CEL ocorreu durante o primeiro semestre do ano de 2012, nos meses de maio e junho. Esclarecemos que foram visitados cerca de vinte por cento dos CEL do estado de São Paulo<sup>9</sup>, na capital e nas cidades do entorno – denominadas Grande São Paulo, no interior e no litoral. Cabe esclarecer ainda que a seleção das instituições obedeceu a critérios, tais como: ministrar aulas, possuir turmas em andamento e multisseriadas de FLE.

Na primeira parte deste capítulo, descrevemos o contexto situacional em que se encontram as instituições visitadas, procurando traçar um paralelo entre a realidade encontrada durante as visitas a campo e as diretrizes advindas dos documentos legais vigentes, tratadas no capítulo I deste trabalho. Na sequência, detalhamos os critérios e a seleção das instituições e dos sujeitos observados, bem como as especificidades das entrevistas e das observações de aulas realizadas nos CEL durante o período supracitado.

Na segunda parte, traçamos considerações acerca da análise de relatórios de estágio relativos à observação de aulas em turmas multisseriadas de FLE nos CEL da perspectiva de professores em formação, objetivando uma aproximação com os dados das entrevistas e das observações das aulas realizadas pela pesquisadora.

### **3.1 O contexto situacional**

Analisamos, nesta seção, o contexto real em que se inserem os Centros de Estudos de Línguas visitados, contrapondo com as condições legais exigidas para o seu funcionamento. Constatamos que a maioria das instituições atende as condições determinadas pela lei para sediar um CEL (tratada no primeiro capítulo deste trabalho), bem como segue as diretrizes

---

<sup>9</sup> Conforme dados fornecidos pela CENP – 2011 em <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/CEL/end.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2012.

legais estipuladas para a sua organização e para o seu funcionamento. Em alguns casos, as contradições em relação ao documento legal são visíveis, embora poucas, conforme pontuaremos a seguir.

Antes, porém, cabe ressaltar que os Centros de Estudos de Línguas mantêm ativa a finalidade prevista no artigo segundo do Decreto nº 54.758 de 10 de setembro de 2009 que os regimenta atualmente de “proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais a possibilidade de aprendizagem de língua estrangeira moderna, em caráter opcional, de livre escolha da clientela escolar”, do sétimo ao nono ano do ensino fundamental e do ensino médio. E o faz cumprindo as diretrizes legais que dispõem sobre a organização e o funcionamento das instituições, conferindo resultados que refletem sucesso ao projeto.

Cabe, no entanto, apontar algumas poucas contradições verificadas em relação à legislação vigente. A primeira é tratada no artigo terceiro do Decreto citado: “o ensino de língua estrangeira moderna nos Centros de Estudos de Línguas – CEL – deverá enfatizar o domínio da linguagem oral ou o seu caráter instrumental e de acesso à cultura de outros povos e civilizações, como mecanismo de enriquecimento curricular”.

No entanto, nos CEL visitados são desenvolvidas as quatro habilidades comunicativas: produção e compreensão oral e escrita de acordo com a Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna – Francês (PCLEM-F) desenvolvida em 1988 pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo e pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) a fim de nortear o trabalho docente.

Embora o documento tenha sido elaborado há mais de vinte anos, ele se mantém atual em muitos aspectos que apresenta, principalmente no que concerne à avaliação. Dessa forma, o enfoque dado ao ensino de línguas estrangeiras nos CEL difere daquele apresentado no Decreto, visto que atende a outra diretriz sugerida pela PCLEM-F.

Outro ponto a analisar, de acordo com o artigo primeiro – seção I – da Resolução nº 81 de 4 de novembro de 2009, atualmente em vigência, trata da caracterização, da destinação, dos objetivos e da denominação:

Artigo 1º - O Centro de Estudos de Línguas - CEL constitui uma unidade de ensino vinculada administrativa e pedagogicamente a uma escola estadual e se destina ao atendimento de alunos devidamente matriculados no ensino fundamental ou médio, com frequência regular, na escola vinculadora ou em qualquer outra escola da rede pública estadual.

§ 1º - O CEL tem como objetivo proporcionar enriquecimento curricular, mediante estudos opcionais de línguas estrangeiras modernas.

§ 2º - O CEL deverá ter a mesma denominação da escola a que estiver vinculado, cabendo à direção da escola vinculadora manter, em

**local visível e de livre acesso, a identificação do CEL e a relação dos cursos de língua estrangeira que são oferecidos.** (Grifo nosso)

Ressaltamos o inciso segundo, pois em 73% das escolas visitadas não havia identificação visível do CEL, justificando, talvez, o fato de membros da comunidade do entorno da escola desconhecerem sua existência, dependendo da divulgação dos próprios professores para a constituição de grupos de alunos interessados em cursar uma língua estrangeira na instituição, conforme mencionam 82% dos docentes de FLE dos CEL visitados.

Com relação à Seção II que trata da criação, da instalação, da organização e do funcionamento do CEL:

Artigo 2º - A criação e a instalação de um CEL poderão ser autorizadas, mediante proposta encaminhada pelo conjunto das escolas a serem atendidas, com anuência da escola que o sediará, após análise e parecer fundamentado pela Diretoria de Ensino, pela respectiva Coordenadoria de Ensino e pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, observado o seguinte:

I - condições favoráveis de oferta e de atendimento à demanda escolar do ensino fundamental e médio, em todos os níveis e modalidades, assim como da escola indicada como vinculadora do CEL;

II - relação nominal dos alunos da região interessados nos cursos a serem oferecidos;

III - disponibilidade comprovada de docentes habilitados ou qualificados para ministrar os cursos;

**IV - espaço físico adequado ao funcionamento dos cursos e que garanta sua continuidade;**

V - localização estratégica, com facilidade de acesso;

VI - existência de escola vinculadora em município com mais de cinquenta mil habitantes;

**VII - disponibilidade de recursos didático-pedagógicos.** (Grifo nosso)

O destaque dado por nós para os itens IV e VII decorre da falta de especificação para o que seria considerado realmente um “espaço físico adequado” e o que seriam os “recursos didático-pedagógicos” que devem ser disponibilizados pela escola sede.

Essa lacuna de informação faz com que encontremos, dentre os CEL visitados, uma gama de realidades bem distintas. Apenas 27% dos CEL em que tivemos a oportunidade de visitar possuem salas de aula amplas, com iluminação e ventilação adequadas<sup>10</sup>, com carteiras anatômicas e com lousa branca que dispensam o uso do giz. Além disso, essas instituições

---

<sup>10</sup> Consideramos como adequadas a iluminação completa, sem a presença de lâmpadas queimadas, proporcionando visibilidade aos alunos dentro da sala de aula e a ventilação por meio de janelas e da presença de ventiladores.

possuem aparelhos de som, DVD e televisor próprio, disponível em sala ambiente. Somente 18% dos professores entrevistados mencionaram a futura instalação do *datashow* em sala de aula. Dicionários, livros didáticos e paradidáticos também fazem parte do acervo dessas poucas escolas.

Verificamos, portanto, que a maioria das escolas visitadas não possui sequer uma sala de aula fixa, o que acaba desestimulando o aluno que tem de procurar a cada semana o local em que sua aula será ministrada.

Nessas instituições, a sala de aula apresenta carteiras deterioradas pelo uso e pouco confortáveis, faltam condições adequadas de iluminação e de ventilação<sup>11</sup> devido à ineficiência ou inexistência do responsável pela manutenção, e o professor tem como recurso a tradicional lousa e o giz. Além disso, os recursos de som, televisor e DVD são compartilhados com a escola regular, dificultando o uso e o deslocamento dos mesmos.

Com relação a livros didáticos, paradidáticos, dicionários, gramáticas e outros materiais, essas instituições possuem em pequeno número, muitas vezes somente para o uso do docente, que os mantém em seu armário privativo e disponibiliza aos alunos somente em aula para consulta, quando os possui.

Um aspecto fundamental que merece, mais uma vez, o nosso destaque é descrito no artigo sétimo, a seguir:

Artigo 7º - Na constituição das turmas de alunos do CEL, deverão ser observados os seguintes critérios:

I - no estágio de curso de nível único e no 1º estágio dos demais cursos - turmas de, no mínimo, 25 e, no máximo, 35 alunos;

II - nos demais estágios e níveis - turmas de, no mínimo, 20 alunos.

§ 1º - A Diretoria de Ensino poderá, em caráter de excepcionalidade, autorizar o funcionamento de turmas com 15 alunos, no mínimo, quando se tratar do último estágio do Nível II, para viabilizar a conclusão dos estudos.

**§ 2º Excepcionalmente, poderá ser constituída, mediante autorização da Diretoria de Ensino, turma com alunos de diferentes estágios de estudos, quando se tratar de estágios não iniciais ou únicos, que estejam com reduzido número de alunos, a fim de lhes garantir a continuidade e/ou a conclusão dos estudos. (Grifo nosso)**

Conforme verificamos no trecho anterior, o artigo trata dos critérios a serem observados para a constituição de turmas no CEL. O destaque é dado ao termo “excepcionalmente” que inicia o inciso segundo. 100% das instituições visitadas, ou seja, cerca de 20% dos CEL do estado de São Paulo, possuem turmas multisseriadas e mencionam

---

<sup>11</sup> Conforme nota anterior.

que a formação das mesmas tem sido recorrente, principalmente nos últimos onze anos, afastando o caráter de excepcionalidade e tornando-se uma constante no cotidiano escolar dos CEL.

Os fatores apontados como motivadores da evasão que culminam na formação dessas turmas multisseriadas são muitos, embora as justificativas se repitam. Algumas instituições, preocupadas em analisar as causas dessa grande evasão para tentar amenizá-la, realizam uma pesquisa, partindo de conversas com os pais ou com os responsáveis pelo aluno do CEL, que apresentam o motivo da desistência no curso. As justificativas mais citadas são os alunos conseguirem um estágio remunerado, estarem fazendo cursinho pré-vestibular ou estarem trabalhando para ajudar nas despesas da casa.

Mesmo com a preocupação da equipe docente e gestora, podemos verificar que oficialmente a frequência do trabalho com as turmas multisseriadas nos CEL não é reconhecida, pois embora a situação venha se repetindo há mais de dez anos, nenhuma modificação é feita em relação às diretrizes legais que regulamentam o contexto multisseriadas nessas instituições, mantendo, portanto, sua excepcionalidade.

Essa falta de reconhecimento culmina na ausência de um movimento na direção da adequação metodológica para esse contexto singular que não pode ser considerado inexistente ou similar ao contexto regular em que os alunos possuem o mesmo conhecimento na língua estrangeira estudada, ou seja, em que os aprendizes estejam cursando o mesmo estágio.

Outro ponto a destacar é que a formação dessas turmas multisseriadas ocorre com mais frequência nos estágios finais do nível II. No entanto, verificamos a formação das mesmas, inclusive, para os estágios iniciais do nível I. Dos CEL visitados, 27% já apresentam turmas multisseriadas formadas por iniciantes. As instituições procuram conseguir autorizações especiais em sua Diretoria Regional de Ensino para o funcionamento dessas turmas, a fim de garantir que o aluno conclua seu curso de idiomas. Embora esse tipo de ocorrência ainda seja pequeno, é relevante reconhecer sua existência para acompanhar as transformações que permeiam o contexto multisseriadas.

Retomando sucintamente as considerações anteriores, é necessário ressaltar o sucesso do projeto CEL, valorizando a seriedade do trabalho dessas instituições por meio do respeito às diretrizes legais que as regem. Manter a identificação do CEL em local visível e acessível a todos e diminuir os contrapontos ainda existentes entre os documentos oficiais e a prática são formas de demonstrar esse reconhecimento.

De qualquer forma, alguns questionamentos naturais sempre surgirão, como se a adequação do espaço físico e dos recursos didático-pedagógicos, previstos nos documentos

oficiais citados anteriormente, seriam os mesmos para as turmas de estágios diferentes – multisseriadas – e para as turmas em que os alunos cursam o mesmo estágio da língua estrangeira. Seriam necessárias adequações ao contexto singular de formação multisseriada? Consideramos primordial superar a negação da existência e da recorrência dessas turmas e, de fato, reconhecê-las, buscando a adequação necessária. Outra forma de valorizar o trabalho do CEL.

### 3.1.1 A seleção das instituições

Analisamos nesta seção os fatores determinantes para a seleção dos Centros de Estudos de Línguas alocados para visita, a fim de fornecer os devidos esclarecimentos que justificam o caminho percorrido neste trabalho.

Inicialmente, tomamos como base a relação de Centros de Estudos de Línguas fornecidos pela CENP<sup>12</sup> referente ao ano de 2011. Nessa relação consta um total de 106 CEL no estado de São Paulo, sendo 20 na capital, 18 na Grande São Paulo e 68 no interior.

No entanto, consideramos como primeiros critérios de seleção das unidades do CEL a serem visitadas que a instituição oferecesse cursos e tivesse turmas em andamento de FLE. Dessa forma, totalizamos 49 instituições que respeitam as condições determinadas, 11 delas localizadas na capital, 7 na Grande São Paulo e 31 no interior. Selecionamos, portanto, cerca de vinte por cento dos 49 CEL que oferecem o curso de língua francesa. Consideramos a amostra satisfatória para traçar um panorama a respeito do percurso do ensino do FLE nos CEL, bem como para pontuar os aspectos singulares que permeiam esse contexto de ensino.

Outro fator preponderante para essa seleção foi priorizarmos a observação de instituições localizadas em diferentes regiões do estado, a fim de verificar as possíveis diferenças referentes a peculiaridades e a características específicas de cada localidade e os possíveis reflexos no processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, consideramos importante observar aulas de FLE em turmas multisseriadas, aspecto que também influenciou na escolha das instituições a visitar.

---

<sup>12</sup> Disponível em <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/CEL/end.pdf>>. Último acesso em 06 ago. 2012.

Estabelecemos contato via *e-mail* com todas as escolas que constam da relação oferecendo o curso de FLE, esclarecendo os motivos que justificam a pesquisa, e, seguidamente, via telefone. Nesse último contato, mais pontual, com o Coordenador Pedagógico responsável pelo CEL, determinamos, finalmente, as instituições que receberiam nossa visita.

Selecionamos onze escolas, cerca de 20% do total de CEL que oferecem curso de FLE em andamento e que atendem aos critérios, conforme mencionamos anteriormente. Dentre elas, seis estão localizadas na capital, em regiões distintas, a saber: duas na zona sul, duas na zona leste, uma na zona oeste e uma na sudeste; duas estão localizadas em cidades da região metropolitana, chamadas de Grande São Paulo; outras duas localizadas no interior e uma no litoral do estado.

Dessa forma, cumprimos durante os meses de maio e junho de 2012 a visitação previamente agendada nas escolas anteriormente citadas, coletamos e registramos os dados fornecidos em entrevista pelos docentes envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem de FLE nos CEL, bem como na observação de aulas em turmas multisseriadas, levando em consideração a opinião do grupo entrevistado e a verificação da realidade dessas instituições, organizando um diário de campo, “garantindo o registro de fatos, sempre tentando descrevê-los e procurando, quando possível, materializá-los em planos, diagramas e quadros” (MICHALISZYN; TOMASINI, 2007). O desenvolvimento das atividades mencionadas será detalhado nas seções seguintes.

### 3.1.2 Os sujeitos observados

Os sujeitos observados são os professores de turmas de FLE que ministram aulas nas onze escolas selecionadas e visitadas. Dez docentes foram entrevistados – de acordo com as normas elencadas no documento da Comissão de Ética da FEUSP<sup>13</sup> – e convidados a discorrer e a contribuir com o fornecimento de dados, muitas vezes correspondentes a fatos vivenciados por eles, para um mapeamento do percurso de ensino do FLE nos CEL, o que justifica a escolha do foco de observação. Além disso, permitiram a coleta de dados por meio da observação de algumas de suas aulas em turma multisseriada. Cabe esclarecer que um dos

---

<sup>13</sup> O documento encontra-se anexado no final deste trabalho, possibilitando eventuais consultas (Anexo J).



professores ministra aulas em dois dos CEL visitados, justificando o número de entrevistas divergente do número de escolas visitadas.

Dentre os docentes observados, somente um deles não é licenciado em língua francesa, disciplina que ministra aulas no CEL. No entanto, o profissional em questão é proficiente, bacharel na língua alvo, o que o faz competente para a atuação nos CEL, além de atender à legislação.

Verificamos também que os docentes pesquisados mantêm-se assíduos nas Orientações Técnicas oferecidas pelo Governo do Estado de São Paulo por meio da CENP, o que lhes conferem pontos que contribuem para a sua evolução funcional. Notamos também a motivação dos mesmos em aprimorar seus conhecimentos. Muitos deles manifestam a vontade de investir em estudos acadêmicos.

Com relação à faixa etária dos profissionais observados, não há uma constante. Pudemos constatar desde professores iniciantes, recém-formados e bastante jovens, até profissionais experientes, prestes a se aposentarem. No entanto, todos se aproximam na motivação em que realizam seu trabalho e ministram suas aulas.

### 3.1.2.1 As entrevistas

As entrevistas realizadas com professores dos Centros de Estudos de Línguas selecionados são consideradas parte de uma pesquisa etnográfica qualitativa, pois, partindo de um roteiro de tópicos relativos ao foco de estudo, o entrevistador tem liberdade para fazer as perguntas que julgar pertinentes, solicita esclarecimentos e não obedece precisamente a uma estrutura formal.

Dessa forma, apresentamos a seguir os principais tópicos elencados nas questões:

- 1- Comentar o panorama atual do FLE nos CEL: data do início do trabalho, número de turmas, interesse dos alunos pela língua estudada, evasão etc.
- 2- Comentar quais estratégias de ensino são usadas pelo professor em sala de aula.

3- Mencionar se a instituição possui turmas multisseriadas de FLE e o que muda em termos de estratégias nesse contexto.

A entrevista foi realizada com o objetivo de diagnosticar a realidade do ensino de FLE, descrevendo e interpretando os dados recebidos dos docentes sem intenção de manipular ou alterar resultados.

Ressaltamos que a entrevista com os professores do CEL foi realizada de acordo com as diretrizes éticas já mencionadas, justificando a ausência de denominações que tornem possível a identificação tanto da instituição, quanto dos docentes envolvidos nesta etapa da pesquisa.

Acrescentamos que, embora a intenção fosse efetuar uma entrevista semiestruturada com os professores de FLE das instituições selecionadas, o Coordenador Pedagógico e os docentes das demais línguas estrangeiras oferecidas no CEL contribuíram significativamente para a pesquisa.

Com relação ao primeiro tópico elencado para a entrevista, obtivemos dados que nos permitiram compreender melhor a realidade do FLE nos CEL. Constatamos que, dentre os CEL visitados, 73% iniciaram seu trabalho com a língua francesa entre 1988 e 1993, ou seja, nos primeiros cinco anos de funcionamento dos CEL. Não obtivemos nenhuma menção entre os anos de 1994 e 1999. No entanto, entre 2000 e 2005, os demais 27% das escolas visitadas começaram seu percurso de trabalho com o FLE. Também não houve nenhuma menção de 2006 até 2012.

Esse curioso levantamento aponta para um importante marco no percurso de ensino de FLE nos CEL. Aproximadamente 45% dos entrevistados mencionaram a enorme procura pelo curso de FLE nos primeiros anos de funcionamento, pois o curso era aberto à comunidade, entendida como o conjunto de pessoas que habitam o entorno em que a escola se localiza.

Além disso, os alunos podiam cursar mais de uma língua estrangeira oferecida pela instituição concomitantemente. Transcrevemos a seguir, alguns trechos das entrevistas realizadas com os professores que se manifestaram sobre o ocorrido:

O fato de na criação do CEL o curso ter sido oferecido à comunidade justificou o grande número de turmas formadas. Houve muitas discussões entre os coordenadores e os organismos responsáveis por não ter ficado muito claro o que o termo 'comunidade' queria dizer. Na época, referia-se à comunidade escolar, segundo eles; embora tenha recebido uma nova conotação: de população do entorno.

Mesmo sem autorização oficial, o CEL aceitava que membros da comunidade, bem como professores da escola sede, frequentassem o curso. [...] Tal fato contribui para manter o Francês como idioma de interesse no CEL.

Nos primeiros anos de funcionamento, a procura pelo estudo do idioma [FLE] era grande, visto que o curso era aberto à comunidade; os pais cursavam [o idioma], motivados pela presença do Francês no seu ensino regular, e depois mandavam seus filhos para aprenderem também.

O aspecto a ser enfatizado como marco para o percurso do ensino do FLE no CEL é observado a seguir por meio de trechos de entrevistas com docentes:

Havia muita procura pelo curso de Francês antes de 2001, pois os alunos podiam cursar dois idiomas ao mesmo tempo [...]. Após a Resolução de 2001 que restringiu o público e o curso de um idioma por vez, o público diminuiu gradativamente.

A partir do momento que o público beneficiado pelo curso de idiomas no CEL ficou restrito a alunos vinculados à rede estadual de ensino e não mais atendia a comunidade, o interesse pelo curso de Francês diminuiu bastante.

Conforme constatamos, o ano de 2001 foi bastante significativo para o funcionamento e para a organização dos CEL, decorrente da Resolução SE nº 85 de 13 de agosto de 2001, que, conforme Santos (2011), redefiniu a estrutura da instituição num período intermediário de sua existência. Vamos rever alguns trechos relevantes:

**Artigo 5º - Os Centros de Estudos de Línguas destinam-se, exclusivamente, ao atendimento dos alunos matriculados e frequentando cursos dos diferentes níveis e modalidades de ensino mantidos pela rede pública estadual, objetivando o enriquecimento curricular da aprendizagem básica de uma segunda língua estrangeira moderna, de caráter opcional para o alunado.**

**Artigo 10 – A inscrição e matrícula em um dos cursos oferecidos serão efetuadas pelo responsável ou pelo próprio aluno se tiver mais de dezoito anos, mediante requerimento dirigido ao diretor da escola, dele constando ainda, a ciência e concordância com as Normas de Gestão e Convivência da Escola contidas no Regimento Escolar e as específicas do CEL, a saber:**

**I – Somente terá direito à matrícula inicial e à continuidade de estudos os alunos que, comprovadamente, estiverem matriculados e frequentando cursos regulares ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, de ensino fundamental, a partir da 6ª série (Ciclo II), do ensino médio ou de educação profissional de nível técnico, inclusive curso normal de nível médio.**

**II – O aluno que atingir um total de ausências injustificadas de até 25% das aulas dadas em cada um dos estágios, perderá o direito à renovação**

da matrícula no curso, caso não tenha seu pedido de justificativa, devidamente comprovado e deferido pela direção da escola.

III – A desistência ou ausência injustificada e superior a 20% na escola estadual em que estiver matriculado levará ao cancelamento da matrícula do aluno no CEL.

IV – No ato da inscrição o aluno terá o direito de indicar, por ordem de preferência, duas das Línguas oferecidas no CEL, matriculando-se, entretanto, em somente uma delas.

V – **Não haverá matrícula concomitante em dois cursos, a fim de se atender um maior número possível de alunos.** (Grifo nosso)

Destacamos, no primeiro artigo citado, a palavra “exclusivamente” para tornar claro o redimensionamento dado em relação ao funcionamento do CEL, ou seja, a partir do referido ano, não mais haveria dúvidas a respeito do público a ser contemplado com o estudo de uma língua estrangeira no CEL.

De forma complementar, o artigo 10 que aparece na sequência estabelece as especificidades em relação à matrícula. Nele destacamos o parágrafo I, que restringe ainda mais o público contemplado aos estudos no CEL e o parágrafo V, que impossibilita definitivamente o curso de mais de um idioma ao mesmo tempo nas instituições. Tais excertos demonstram a realidade vivida pelos CEL e que marcaram seu percurso de ensino, conforme mencionam os docentes entrevistados.

Ainda com relação a essa mesma Resolução, devido ao artigo 23 que propõe uma revisão nos afastamentos dos docentes autorizados a trabalhar no CEL, as aulas são suspensas, sem maiores explicações, à comunidade escolar atendida. Esse fator, de acordo com um docente entrevistado, também influenciou a evasão escolar, a formação de turmas multisseriadas e a diminuição do número de turmas de FLE:

Com relação à evasão, ela sempre foi presente, embora tenha se acentuado nos últimos anos, principalmente após o ano de 2001, em que as aulas foram suspensas para o projeto CEL. Criou-se uma insegurança em relação ao curso oferecido, então, os alunos por motivos diversos – ter arrumado um estágio, não ter dinheiro para a condução, chocar horário com outras atividades – deixam prioritariamente o curso de idioma do CEL. Essa interrupção refletiu, inclusive, na diminuição de turmas de Francês, pois, a partir de então, o CEL só poderia receber alunos vinculados à rede estadual de ensino [...].

Atualmente, nas escolas visitadas, 18% possuem de 1 a 3 turmas; 73% possuem de 4 a 6 turmas e apenas 9% possuem de 7 a 9 turmas de FLE em curso no primeiro semestre de 2012. Não houve nenhuma ocorrência para dez turmas ou mais. Visualizemos esses dados ilustrados no gráfico a seguir.

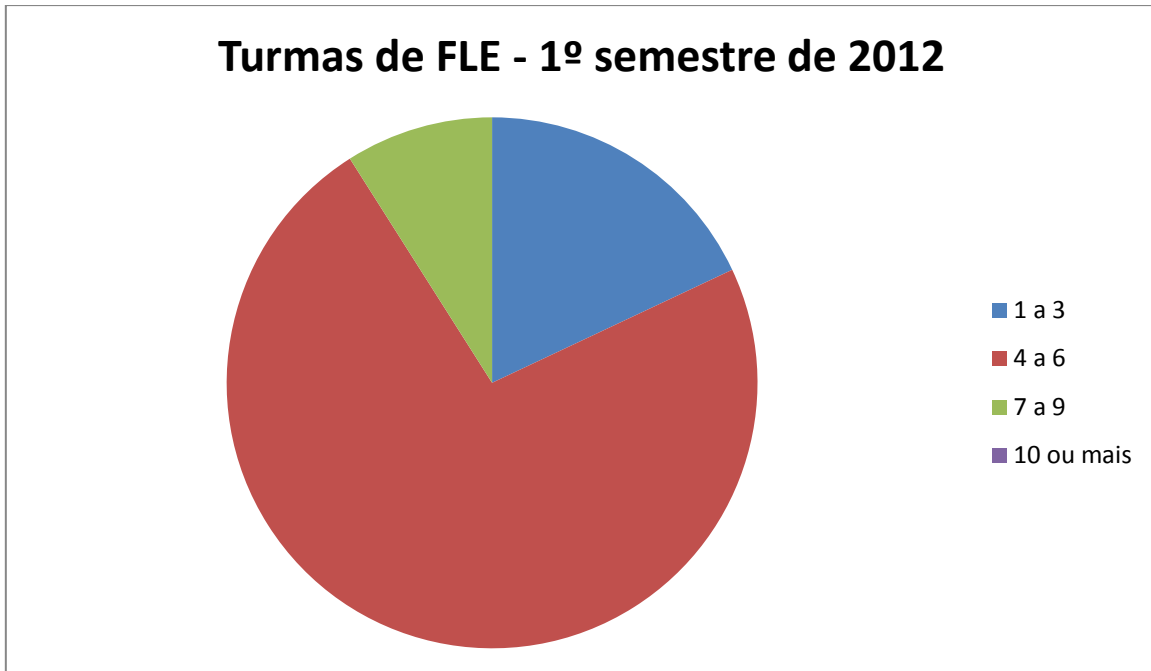


Gráfico 1 – Turmas de FLE - 1º semestre de 2012

Com relação ao interesse dos alunos em cursar o idioma Francês nos CEL, os docentes afirmam:

Devido ao ano da França no Brasil [2009], o interesse e a procura pelo curso do idioma aumentaram. [...] O público contemplado para o estudo da língua francesa no CEL, em geral, é diferenciado, pois busca a instituição por vontade própria e exige empenho do professor. São alunos questionadores, que exigem uma boa aula, com conteúdos não apenas linguísticos, mas culturais, inclusive.

Há um grande interesse da comunidade no projeto [CEL], o que traduz em um público comprometido e assíduo. [...] Os alunos valorizam a oportunidade de estudar uma língua estrangeira com qualidade e sem pagar nada. Alguns alunos até procuram cursos particulares e, mediante ao preço, voltam a procurar o CEL.

Os alunos que ficam no CEL [...] mantêm-se no curso porque gostam de estudar o idioma, mesmo apresentando dificuldades no aprendizado. Os alunos do CEL valorizam a oportunidade e a tem como um diferencial em sua formação, o que poderá auxiliá-los na carreira profissional.

Os alunos que perseveram em estudar o Francês no CEL, apesar das dificuldades, são engajados e dedicados. São motivados pelos exemplos de alunos premiados por meio do curso. Um de nossos alunos esteve até na França.

Esse caráter motivador do público atendido pelo CEL é uma constante, garantindo ainda mais o sucesso do projeto.

Ao mencionarmos o tópico II destinado às entrevistas: estratégias de ensino usadas pelos professores em sala de aula, faz-se necessário um breve esclarecimento terminológico.

Estratégias de ensino, segundo Robert (2002), consistem em identificar as necessidades de cada aprendiz, em adaptar os conteúdos a serem ensinados a essas necessidades. Buscam também motivar os alunos, propondo-lhes atividades variadas, que sejam do seu interesse e estejam ao seu alcance. Em outras palavras, um “filtro” pelo qual o professor seleciona e administra em sala de aula as tarefas, os materiais e as atividades, conforme Mariani (1996), e é de acordo com essas definições que trataremos estratégias de ensino nas considerações que seguem.

Elencamos as quatro respostas mencionadas com mais frequência pelos docentes entrevistados:

I - Em geral, parto de um texto, ativando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto, apresento e discuto todo o conteúdo na lousa e finalizo com exercícios variados.

II – Desenvolvo o conteúdo gramatical na lousa, trabalho com a fonética e com a pronúncia a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos, retomando conceitos de acordo com a necessidade deles. Incentivo sempre a participação e o envolvimento dos alunos nas atividades de leitura, escrita, dramatizações, em exercícios de fixação, no trabalho com vocabulário em textos, no uso de áudio e no trabalho com poemas e músicas.

III - Trabalho com músicas, filmes, jogos e exercícios de áudio. Quando é possível, uso a sala de informática da escola.

IV - Desenvolvemos semestralmente com cada estágio pequenos projetos multidisciplinares – envolvendo todos os cursos de idiomas oferecidos no CEL e a escola sede [...].

Na sequência, solicitamos que os docentes apontassem dentre as estratégias de ensino elencadas as que fossem desenvolvidas com mais frequência em suas aulas. Cada professor pôde optar por mais de uma possibilidade, o que resultou na variedade de combinações cujos percentuais serão revelados no capítulo seguinte.

Adiantamos, contudo, que por meio da análise dos resultados das combinações podemos constatar a recorrência da estratégia II no conjunto das respostas, refletindo a presença de um enfoque mais tradicional nas estratégias de ensino do professor. Destacamos, no entanto, que mais da metade dos professores entrevistados mencionaram fazer uso de recursos como música, filmes, jogos e exercícios de áudio, além de usar a sala de informática, quando possível.

Consideramos esse fator como positivo, pois o uso de recursos tecnológicos pelo docente contribui para a diversificação das aulas e para promover o aumento da motivação dos alunos. Outro destaque é o trabalho com projetos como estratégia de ensino do professor. Acreditamos que esse possa ser um caminho para a adequação do trabalho com as turmas multisseriadas, fator que trataremos mais adiante.

Com relação ao material didático adotado pelo professor, também considerado como uma estratégia de ensino, temos, conforme as palavras dos docentes entrevistados:

Uso material didático apostilado que eu mesmo preparo, retirando o que me parece interessante de diversas fontes.

Uso o livro didático adotado, inserindo sempre outros materiais selecionados [...].

Destacamos dois aspectos importantes nos dados apresentados. O primeiro diz respeito à maioria das instituições visitadas optarem por adotar um livro didático e por incentivar a aquisição do mesmo pelo aluno. Sabemos a dificuldade econômica do público atendido pelo CEL, porém é bastante positivo que haja valorização do material didático a ser trabalhado, partindo do uso consciente de verbas direcionadas para a instituição, o que muitas tem feito. Certamente, estamos longe de uma situação ideal, mas começamos a trilhar um caminho.

O segundo aspecto que merece comentário é o fato de o professor não se limitar a uma única fonte para elaborar suas estratégias de ensino. Em 100% dos casos há menção à variedade de fontes de pesquisa para a preparação das aulas.

Dessa forma, é necessário destacarmos que mesmo com fortes traços de uma abordagem tradicional em suas estratégias de ensino, os docentes entrevistados demonstraram estar abertos a novas possibilidades e a possíveis adequações em suas estratégias de ensino usuais.

Além disso, eles são receptivos à inserção de recursos tecnológicos como o uso de áudio, TV e DVD e de *datashow* e veem com bons olhos o trabalho com projetos, embora sejam resistentes, em alguns casos, a inseri-los no cotidiano escolar devido às pressões institucionais pelo cumprimento do conteúdo programático. Caberia aqui uma reflexão sobre a relevância do que foi programado para o aprendizado do aluno. Insistimos para a necessidade de uma adequação ao contexto real vivenciado nos CEL.

Passamos ao terceiro tópico direcionado às entrevistas: mencionar se a instituição possui turmas multisseriadas de FLE e o que muda em termos de estratégias nesse contexto.

Obtivemos como resultado, dentre as escolas visitadas, que 73% delas possuem turmas multisseriadas formadas pelos estágios finais de nível II; 9% já possuem essas turmas formadas pelos estágios iniciais de nível I; e 18% possuem turmas multisseriadas formadas tanto por estágios finais de nível II quanto de estágios iniciais de nível I. Podemos observar mais claramente de acordo com o gráfico apresentado a seguir.

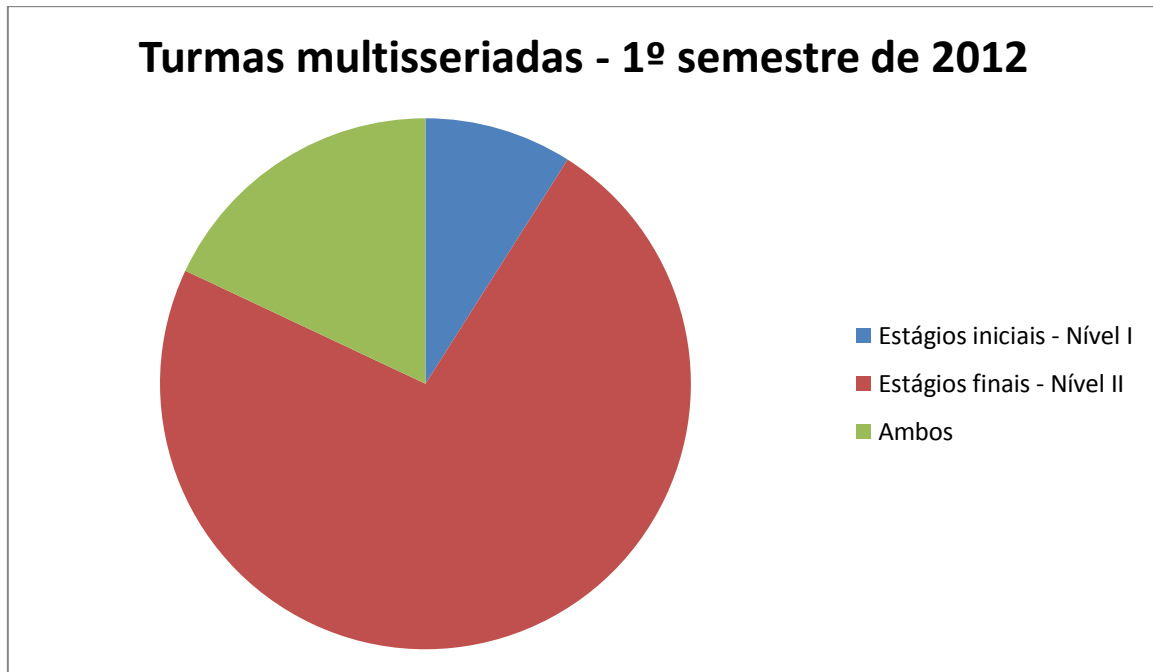


Gráfico 2 – Turmas multisseriadas de FLE - 1º semestre de 2012

Cabe retomarmos que todas as escolas selecionadas para a nossa visitação possuem pelo menos uma turma multisseriada, o que tomamos, inclusive, como critério.

Com rela o às mudanças em termos de estratégias de ensino do professor nas turmas multisseriadas, contrapondo às turmas em que todos os alunos cursam o mesmo estágio, pudemos aproximar as respostas dadas pelos professores entrevistados em três grupos, ilustrados pelas próprias falas desses docentes.

No primeiro grupo, os professores, ao serem questionados sobre as mudanças de estratégias de ensino em turmas multisseriadas, responderam: “As estratégias são as mesmas”. Ou simplesmente: “Nada muda”.

Já no segundo grupo, os docentes afirmam:

O que muda com as salas multisseriadas é a diagnose dos conhecimentos dos alunos, pois, em alguns casos, há pouca diferença de conhecimento de língua e os alunos são capazes de harmonizar as diferenças, se reintegrarem em um novo grupo e seguirem seu curso juntos, com um único material.



Tomo o cuidado de retomar conteúdos no início do semestre principalmente, a fim de harmonizar o conhecimento da turma.

As estratégias são similares; o que diferencia é que avaliamos o que nossos alunos conhecem em termos de conteúdo e reorganizamos nossas aulas em função desse conhecimento.

Verificamos, com as análises desses trechos, que os professores demonstram preocupação em adequar suas aulas ao público e em mantê-los integrados ao grupo. Vejamos mais um trecho transcrito das entrevistas com os professores que faz menção justamente a essa preocupação:

Procuro manter ao máximo a motivação dos alunos e busco aproximá-los. [...] A sala multisseriada principalmente só segue o seu curso satisfatoriamente se a turma é colaborativa e cooperativa entre si.

Finalmente, o terceiro grupo aponta como principal diferenciação em termos de estratégias de ensino para turmas multisseriadas o fato de os professores terem de trabalhar com grupos e com conteúdos distintos em uma única aula. Vejamos os trechos das entrevistas:

A mudança está na separação da turma de acordo com o nível de conhecimento dos alunos. Desenvolvo uma atividade com um grupo e, enquanto ele cumpre o que foi proposto, explico a atividade do outro grupo, assim sucessivamente.

Ministrar uma aula com conteúdos diferentes para os diferentes estágios, ou seja, dividir-se, desenvolver conteúdos diferentes na mesma aula para os diferentes estágios.

Por meio dos dados obtidos, podemos constatar que a maior parte dos professores abordados por meio das entrevistas reconhece a necessidade de adequar as estratégias de ensino que farão uso ao contexto, principalmente ao contexto multisseriada. Percebemos também as dificuldades no trabalho com essas turmas, por falta de orientação adequada e direcionada para a singularidade desse contexto e por falta do reconhecimento da existência das turmas multisseriadas como parte do cotidiano do CEL.

Consideramos esses dados bastante positivos, pois demonstram o dinamismo e o profissionalismo do professor do CEL que busca novos caminhos e renova suas estratégias mesmo com o pouco ou inexistente recurso oferecido. Reiteramos a necessidade de focarmos efetivamente nossos esforços para adequarmos as abordagens e estratégias de ensino aos diferentes contextos presentes nos CEL.

### 3.1.2.2 A observação das aulas

Por almejarmos, também, estabelecer uma aproximação entre as abordagens e as estratégias de ensino que realmente são postas em prática pelo professor, averiguando a eficácia e a contribuição da abordagem acional para a harmonização de conteúdos e para a interrelação dos aprendizes, melhorando o processo de ensino e de aprendizagem, solicitamos aos Centros de Estudos de Línguas selecionados a observação de algumas aulas de FLE em turmas multisseriadas, sempre buscando a direção de uma adequação metodológica que facilite o trabalho docente e que contribua para a formação do aluno.

A observação dessas aulas é parte de um trabalho etnográfico que “consiste tanto em acumular quanto em produzir representações. Dessa maneira, deve-se entender que interpretar estas representações consiste em relatá-las de forma indireta, porém fiel ao que foi observado”, conforme afirmam Michaliszyn e Tomasini (2007, p.87).

Acompanhamos dez salas de aulas, oito delas com formação multisseriada, conforme prevíamos, e duas com formação regular, isto é, composta por alunos do mesmo estágio de conhecimento em FLE. Totalizamos 18 horas de observação. Na maioria das vezes, as aulas eram duplas, ou seja, duas aulas seguidas de 50 minutos de duração cada, oferecidas duas vezes na semana, mas também observamos aulas oferecidas somente uma vez na semana, com a duração de três horas seguidas, ou melhor, quatro aulas seguidas de 50 minutos de duração cada. Nesse último caso, havia um intervalo após as duas primeiras aulas, conforme está previsto em legislação.

Vivenciamos também alguns imprevistos que nos impediram de observar aulas em três das instituições visitadas. Em uma delas, o professor responsável pela turma de FLE não se sentiu à vontade em nos receber em sua sala de aula naquele dia, pois não havia sido comunicado com antecedência pelo Coordenador. Em outra, o professor estava ministrando avaliação; evitamos a observação temendo constranger e prejudicar o desempenho dos alunos. E a última foi devido à incompatibilidade do calendário de atividades do CEL e da escola regular que o sedia, o que resultou na suspensão da aula que seria observada. Deixamos claro, portanto, que nos três casos apontados os docentes foram solícitos e nos receberam gentilmente para a entrevista, colocando-se à disposição para o agendamento de uma nova data para o acompanhamento de aula, o que foi inviabilizado pelo final do semestre letivo.

Esclarecemos, ainda, que, durante as aulas, focamos nossas observações baseadas no último tópico apresentado na seção anterior relativo às entrevistas, com o intuito já mencionado de aproximar os dados fornecidos pelos professores durante as entrevistas aos dados observados pelo pesquisador na realidade da sala de aula. Justificamos que trabalhamos apenas com as oito aulas observadas em turmas multisseriadas por tratar-se do foco deste trabalho, isto é, verificarmos a presença de turmas multisseriadas e as estratégias de ensino aplicadas pelo professor nesse contexto.

Enfatizamos que as aulas observadas foram ministradas pelos mesmos professores que nos concederam as entrevistas e que todos os docentes que nos receberam em sua classe para o acompanhamento da aula são licenciados na área de atuação no CEL, ou seja, Francês.

Reiteramos também que o comprometimento ético será mantido em todas as etapas deste trabalho e que excluímos toda e qualquer menção que permita a identificação dos nossos colaboradores e das instituições envolvidas.

Além disso, consideramos importante mencionar que 75% das aulas foram assistidas em turmas multisseriadas formadas por estágios finais do nível II.

Pensando nas estratégias de ensino do professor nas turmas multisseriadas durante as aulas observadas, consideramos pertinente partirmos do material didático adotado e usado como base para essas aulas, mantendo a sequência de apresentação dos dados das entrevistas.

Verificamos que a maioria dos professores observados adota um livro didático para ser trabalhado com a turma toda, independente da diferença entre os estágios; parte deles faz uso de uma apostila confeccionada pelo próprio professor, de acordo com a necessidade da turma; e alguns distribuem fotocópias para os alunos a cada aula com conteúdos preparados pelo professor.

Consideramos bastante positivo podermos comprovar o fato de os docentes observados, em sua maioria, pensarem na turma multisseriada como um grupo único sem separação devido ao estágio de conhecimento de língua estrangeira que o aluno possui, pelo menos para a adoção de um único material didático de base sem diferenciação e que possa ser trabalhado com a turma toda. Ressaltamos, portanto, que se trata de um material de base, não significando que o docente faça uso somente dele sem a possibilidade de inserir outros materiais de diversas fontes em suas aulas.

Acreditamos que a primeira estratégia de ensino do professor observada durante o acompanhamento das aulas, a saber: a adoção de um material didático de base para as turmas multisseriadas tenha resultados positivos, pois permite a (re)aproximação do grupo e contribui para a harmonização dos conteúdos desenvolvidos.

Outro aspecto observado foi a maneira como as atividades são organizadas em sala de aula. Os resultados obtidos são complementares aos demonstrados anteriormente, visto que a maioria dos professores trabalha com o grupo como um todo, sem diferenciar as atividades para os estágios e poucos trabalham com grupo de alunos organizados de acordo com o estágio a que pertencem, desenvolvendo atividades diferenciadas.

Mais uma vez destacamos o empenho dos docentes em viabilizar estratégias de ensino que possibilitem a aglutinação da turma e a consequente harmonização das divergências em relação ao conteúdo. Consideramos fundamental para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem promover um ambiente de colaboração e de cooperação entre os alunos, principalmente de turmas multisseriadas.

Corroboramos ainda mais os resultados verificados durante as aulas observadas ao focarmos nas estratégias de ensino privilegiadas pelo professor para o trabalho com filmes, músicas, atividades lúdicas, dentre outras atividades que dependem muitas vezes de recursos tecnológicos e que atraem muito os alunos.

Notamos que, em todos os casos, essas atividades foram trabalhadas pelo docente a fim de incentivar a integração do grupo, isto é, a atividade foi trabalhada com o grupo todo sem diferenciação nas tarefas a serem desenvolvidas.

Fica evidente por meio da observação das aulas que os professores dedicam-se à preparação das atividades, dos conteúdos e das estratégias de ensino que serão aplicadas em suas aulas. Além disso, podemos observar que o docente faz uso de diferentes abordagens de ensino no decorrer de suas aulas, mesmo priorizando a comunicação. Tal fato ocorre, talvez, devido à necessidade de adequação de suas estratégias usuais às turmas multisseriadas, dificultada pela negação em relação ao reconhecimento da sua recorrência no cotidiano dos CEL.

Em relação às habilidades linguísticas – expressão e compreensão oral e escrita – desenvolvidas durante as aulas observadas, notamos que metade delas (50%) é trabalhada com o privilégio das habilidades orais; 25% são trabalhadas com o privilégio das habilidades escritas; e 25% são trabalhadas sem privilegiar nenhuma. Cabe a ressalva de que estamos relatando o trabalho verificado em uma aula com duração, na maior parte dos casos, de 1h40 e que nem sempre há condições ou é possível desenvolver as quatro habilidades na mesma aula.

Outro aspecto a destacar é que, em cerca de 90% das aulas observadas, o professor mescla o uso de FLE e de língua materna para ministrar suas aulas, permitindo que os alunos façam o mesmo.

Essa estratégia é relevante, pois os docentes incentivam que os alunos se comuniquem e interajam entre si, mesmo que seja necessário expressar-se em língua materna. Verificamos um grande interesse e empenho dos alunos em aprender como se expressar em Francês, mas, muitas vezes, a diferença entre estágios torna-se evidente.

Direcionamos um pouco mais as nossas observações para as estratégias de ensino mais desenvolvidas nas aulas pelos docentes, tomando como base os apontamentos mais frequentes mencionados pelos professores durante as entrevistas e tratados na seção anterior, tendo em vista a futura aproximação dos dados. Esses resultados serão apresentados no próximo capítulo. Passaremos, então, à seção seguinte que trará outra perspectiva para as observações realizadas nos CEL.

### 3.2 Os relatórios de observação: o CEL da perspectiva de professores em formação

O foco desta seção é a análise dos relatórios de estágios de observação de aulas em turmas multisseriadas relativos aos anos de 2009, 2010 e 2011, efetuados em CEL por alunos de licenciatura. A escolha desses relatórios é justificada por consideramos que seria mais adequado ao objeto da pesquisa analisar dados mais recentes, buscando neles informações que apontem para as estratégias atuais de ensino trabalhadas pelos docentes nas aulas de FLE nos CEL, de um terceiro ponto de vista: de professores em formação.

Inicialmente, selecionamos, dentre os relatórios disponíveis, aqueles cujas observações de aulas tivessem sido efetuadas nos CEL. Totalizamos trinta relatórios: dezessete relativos a observações de aulas realizadas no ano de 2009; oito, para o ano de 2010; e cinco, para 2011.

No entanto, estabelecemos como critério para este trabalho verificarmos as estratégias de ensino desenvolvidas pelo professor durante as observações de aulas efetuadas em turmas multisseriadas por graduandos, ou seja, professores em formação.

Dessa forma, obtivemos o seguinte resultado: do total de trinta relatórios, dez, ou seja, aproximadamente 33% deles não mencionam as turmas multisseriadas. Passamos, então, a trabalhar com vinte relatórios no conjunto total. Porém, constatamos que oito deles – 40% – apenas mencionam a existência dessa formação na instituição, sem relatar a observação de aulas nessas turmas. Assim, finalizamos com um total de 12 relatórios a serem analisados, nos quais efetivamente os graduandos observam aulas nas turmas multisseriadas dos CEL.

Ressalvamos que, embora os relatórios sejam voltados à observação de aulas nos Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo, não foram realizados obrigatoriamente nas mesmas instituições selecionadas para a nossa pesquisa de campo. Além disso, destacamos que mantemos o mesmo comprometimento com as questões éticas já mencionadas.

É possível notar pelo relato dos graduandos as características e as peculiaridades de cada CEL localizado em regiões diferentes da cidade de São Paulo: Zonas Leste, Oeste, Norte e Sul – aproximadamente 55% dos relatórios analisados, bem como na região metropolitana de São Paulo, 45% dos relatórios.

Mesmo com evidente diversidade espacial, é possível verificarmos pontos comuns em todos os relatórios analisados, como a presença de aparatos tecnológicos – TV, DVD e aparelho de som – disponíveis para a diversificação das aulas, ainda que restritos a agendamento prévio e a compartilhamento com as outras turmas do CEL e da escola sede.

Iniciamos com um trecho relatado por um graduando que se manifesta espantado com a realidade do contexto multisseriada que encontra durante seu estágio de observação de aulas no CEL. Esse espanto se justifica, em parte, pela falta de reconhecimento legal da existência dessas turmas, o que inviabiliza sua divulgação. Vejamos:

À parte essa primeira boa impressão [referia-me a boa aparência da instituição e seus materiais como rádios e dicionários], se ainda é extremamente cedo, pelas poucas aulas observadas, e imaturo, pois ainda o olhar não sabe diferenciar muito bem o útil do inútil no que se refere aos aspectos que desejo observar dizia, se é bastante prematuro afirmar que minha primeira experiência de estagiário com aula propriamente dita foi um pouco decepcionante, sem dúvida, ela me deixou, em um de seus aspectos bastante inquieto: o público [...] é *espantosamente* heterogêneo tanto em relação às suas idades e, conseqüentemente, às suas séries, quanto em relação (isso foi o que me espantou) ao nível do francês de cada um: numa mesma sala estão alunos que mal internalizaram os aspectos mais básicos da relação ortografia-pronúncia quanto aqueles que já estão terminando o curso. (Destaque do autor)

Mais uma vez, propomos uma reflexão para adequar a abordagem de ensino, favorecendo o processo de aprendizagem nesse contexto singular do CEL, reproduzindo um trecho relatado por um graduando:

[...] De acordo com a professora, essa junção de alunos de diferentes níveis num mesmo grupo é uma prática recorrente nos CEL. Essa característica dificulta o trabalho da professora no que diz respeito à preparação das aulas. Em sala de aula, essa situação se agrava, pois é exigida uma grande

habilidade da professora para aplicar as atividades propostas para as duas turmas ao mesmo tempo.

Esclarecemos que mantivemos durante a análise dos relatórios o foco de nossas observações baseadas no último tópico apresentado na seção relativa às entrevistas, bem como na seção relativa às observações de aulas realizadas pela pesquisadora, com o intuito já mencionado de aproximar os dados fornecidos pelos professores durante as entrevistas, os dados observados pela pesquisadora na realidade da sala de aula e os dados obtidos por meio da análise dos relatórios de observação de aulas realizadas pelo professor em formação.

Analizamos o material mencionado mantendo o foco nas estratégias de ensino desenvolvidas pelo professor do CEL em suas turmas multisseriadas. Dessa maneira, consideramos pertinente mencionarmos como uma dessas estratégias observadas em aula o material didático usado como base, conforme foi realizado nas demais fontes de dados analisadas.

Analogamente ao que pudemos verificar nas demais fontes da pesquisa, a maioria dos professores observados pelos graduandos que fazem menção a essa estratégia de ensino adota um livro didático para ser trabalhado com a turma toda, independente da diferença entre os estágios; parte deles faz uso de apostila confeccionada pelo próprio professor, de acordo com a necessidade da turma e alguns adotam livro didático para parte da turma e apostila ou outro material preparado pelo professor para outra parte dos alunos, diferenciando o material dos alunos pelo estágio de língua estrangeira que cursam.

A maneira como as atividades são organizadas em sala de aula foi outro aspecto verificado nos relatórios e que obteve resultados bastante próximos das fontes anteriormente apresentadas: a maior parte dos professores trabalha com o grupo como um todo, sem diferenciar as atividades para os estágios, embora haja algumas menções de professores que trabalham com grupo de alunos organizados de acordo com o estágio a que pertencem, desenvolvendo atividades diferenciadas.

Podemos observar o relato transcrito a seguir:

A terceira turma do dia consiste em uma classe multisseriada (com alunos de vários estágios na mesma classe). O que achei mais interessante é que todos produziram, mesmo estando em níveis diferentes. O professor escolheu uma atividade do livro (uso do partitivo) e a partir daí quem fosse terminando iria levando o caderno para que ele fizesse a correção e ele iria passando outra atividade, de acordo com as dificuldades de cada aluno.

Consideramos positivos os resultados obtidos, pois a maioria dos professores mantém suas estratégias de trabalho com a turma multisseriada utilizando um mesmo material e valorizando a união do grupo, apesar das dificuldades dos docentes em adequar e diversificar suas aulas para esse contexto. Vejamos outro exemplo retirado dos relatórios analisados:

[...] Nas turmas multisseriadas, a professora trabalha com um único material, sem deixar uma turma para atender a outra. Ela usa o lúdico, estimula o trabalho em grupo e a colaboração entre os colegas.

A fim de ilustrar a dificuldade do docente do CEL em desenvolver atividades adequadas às turmas multisseriadas, reproduzimos um trecho descrito no relatório sob a ótica do graduando, ou seja, do professor em formação:

[...] Algumas atividades são feitas em conjunto, como assistir a um filme ou mesmo a audição de um diálogo proposto como atividade nova para uns e como revisão para outros. Contudo, a maioria das propostas é específica para cada um dos dois grupos e a consequência disso é uma divisão na sala. Alguns alunos do grupo ficam dispersos e ociosos, enquanto a professora está atendendo as dúvidas dos alunos do outro grupo e vice-versa.

Verificamos que os professores procuram diversificar suas atividades, utilizando diferentes abordagens de ensino em suas aulas. Esse dado foi observado em cerca de 70% dos relatórios analisados; os demais 30% resultou de uma ausência de menção sobre o assunto.

Além disso, em grande parte dos relatos, os professores trabalham com filmes, músicas, atividades lúdicas, dentre outras, como estratégia para o enriquecimento e a motivação dos seus alunos, bem como para a diversificação de suas aulas.

No entanto, verificamos um dado curioso: em 33% dos relatos, as habilidades linguísticas são trabalhadas com o privilégio das habilidades escritas; 33% trabalham com o privilégio das habilidades orais; e somente 8% trabalham todas as habilidades sem privilegiar nenhuma. Não houve menção a elas em 26% dos relatórios analisados.

Destacamos o fato de os documentos legais vigentes apontarem dois direcionamentos: o do ensino das habilidades orais e o do ensino das quatro habilidades sem o privilégio de nenhuma delas, conforme já mencionamos na primeira seção deste capítulo.

Entretanto, os dados obtidos por meio da análise dos relatórios demonstram um equilíbrio nas menções. Verificamos, na mesma proporção (33%), o privilégio do ensino das habilidades orais, conforme o artigo terceiro do Decreto nº 54.758 de 10 de setembro de 2009; e o privilégio do ensino das habilidades escritas durante as aulas.



Poderíamos interpretar como um traço restante do ensino tradicional na formação desse docente, mas não podemos deixar de mencionar as diretrizes propostas pelos PCN de língua estrangeira, relativos ao ensino fundamental que direciona o ensino da habilidade leitora. Tal resultado aponta uma forte influência do documento mencionado na prática docente dos CEL.

Constatamos outro aspecto relevante para nossa análise. Em 41% dos relatos, o professor mescla o uso de FLE e de língua materna para ministrar suas aulas, permitindo, inclusive, que os alunos façam o mesmo. Em 17% das menções, o professor ministra suas aulas em FLE, mas permite o uso de língua materna pelos alunos em classe. Em 17%, o professor ministra suas aulas somente em língua materna e os alunos usam-na também para se comunicarem; e 25% não há menção sobre a língua usada para ministrar as aulas.

Tendo em vista esse contexto relatado pelos estagiários, propomos o direcionamento de nossas observações para as estratégias de ensino mais frequentemente desenvolvidas nas aulas pelos docentes.

Embora tenhamos verificado uma quantidade de associação de estratégias de ensino menores do que o totalizado com a observação das aulas pelo pesquisador, a variedade ainda se mantém. Assim, notamos a aproximação dos resultados com alternativas mais recorrentes.

Ressaltamos que o trabalho com áudios, músicas, filmes, jogos e multimídia como estratégia usada pelo professor do CEL em turmas multisseriadas foi mencionada com unanimidade em todas as descrições relatadas.

Esse aspecto é considerado bastante relevante, pois sinaliza, como afirmamos anteriormente, uma constante busca do professor pela adequação e pela diversificação de suas aulas. Denota, também, que o docente do CEL realmente utiliza os recursos que dispõe para que isso aconteça.

No capítulo seguinte nos dedicaremos a aproximar os dados verificados nos três objetos de análise: entrevistas, observação de aulas e relatórios de observação de aulas, sob a ótica do docente do CEL, do pesquisador e do aluno de graduação – futuro professor de língua estrangeira, respectivamente. Os dados analisados a seguir focalizam as estratégias para o ensino de FLE aplicadas em turmas multisseriadas dos CEL, tendo em vista as menções apresentadas pelos professores durante as entrevistas como as desenvolvidas com mais recorrência nesse contexto.

## CAPÍTULO IV – A APROXIMAÇÃO DOS DADOS

Tendo em vista o objetivo anunciado no título deste capítulo, apresentamos, primeiramente, os dados coletados durante as entrevistas semiestruturadas com os professores, durante a observação das aulas realizadas pelo pesquisador e durante a análise dos relatórios de estágio de observação de aulas efetuadas por graduandos – dos anos de 2009, 2010 e 2011, no que se refere às estratégias de ensino aplicadas em turmas multisseriadas nos CEL. Em seguida, propomos uma aproximação desses dados coletados nas três fontes pesquisadas, reunindo tais informações em gráficos que sintetizam os resultados obtidos.

Focamos nossas considerações em três grupos de estratégias de ensino: 1) o material didático de base adotado para o trabalho com as turmas multisseriadas; 2) a organização privilegiada pelo docente no desenvolvimento das atividades com a turma: em grupo ou separada pelo estágio de conhecimento dos alunos sobre a língua estrangeira estudada; e 3) as estratégias de ensino desenvolvidas com mais frequência nas turmas multisseriadas que foram apontadas pelos docentes entrevistados e apresentadas no capítulo anterior.

Cientes dos resultados positivos que compõem a trajetória de sucesso do projeto CEL há mais de vinte anos, consideramos relevante iniciar o nosso estudo, partindo das estratégias que são desenvolvidas durante as aulas em turmas multisseriadas e que fazem parte da realidade e do cotidiano dessa instituição para verificarmos sua adequação ao processo de ensino e de aprendizagem de FLE no contexto e para almejarmos, então, a uma futura teorização, tendo em vista um referencial para o ensino de línguas estrangeiras no país.

Buscamos, com esse objetivo, encaminhar uma reflexão cujo foco é verificar a contribuição da abordagem acional – detalhada no capítulo dois deste trabalho – para o processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras em turmas multisseriadas no CEL, constatando de que maneira as diretrizes propostas pelo *CECRL* possibilitam balizar os conteúdos dos semestres oferecidos na instituição.

#### 4.1 Síntese dos dados obtidos

A fim de explicitar as principais estratégias de ensino utilizadas no processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras nos CEL, tendo em vista a formação de turmas multisseriadas que se tornou recorrente e evidente nas instituições, mesmo com a falta de reconhecimento legal de tal contexto, propomos a aproximação dos dados obtidos durante as entrevistas realizadas com os professores dessas instituições, dos dados verificados por meio da observação de aulas efetuada pela pesquisadora e dos dados extraídos dos relatórios de observação de aulas realizadas por alunos de graduação, futuros professores de línguas.

Antes, contudo, convém retomarmos a definição de “estratégia de ensino” adotada para este trabalho e a respeito dela tecermos algumas considerações. Robert (2007) afirma ser uma estratégia de ensino identificar as necessidades de cada aprendiz e adaptar os conteúdos a serem ensinados a essas necessidades. Para o autor, elas buscam, inclusive, motivar os alunos, propondo atividades variadas que sejam do interesse e estejam ao alcance da turma. De forma complementar, usando outras palavras, consideramos também a definição de Mariani (1996) em que as estratégias de ensino tornam-se um “filtro” pelo qual o professor seleciona e administra em sala de aula as tarefas, os materiais e as atividades.

De acordo com o Dicionário de didática do FLE (ASDIFLE, 2003), desde 1970 a noção de simples transmissão de conhecimentos como estratégia de ensino do professor em sala de aula foi substituída pelo conceito de uma necessária adaptação do ensino às necessidades e aos estilos dos alunos pela variedade das atividades propostas. Bertocchini e Costanzo (2008) acrescentam que a estratégia de ensino depende muito das características próprias do professor que, sendo sistemático, por exemplo, terá a tendência de privilegiar em sala de aula uma progressão linear; enquanto um professor intuitivo privilegia a leitura global. Esse tipo de trabalho pode favorecer uma parte dos alunos que se identifica com a estratégia de ensino do professor, mas pode provocar transtornos para o aluno cujo estilo de aprendizagem difere.

Dessa forma, ressaltamos a necessidade de o professor conhecer suas características pessoais e tomar consciência da influência que elas exercem sobre suas estratégias de ensino a fim de diferenciar o trabalho em sala de aula, considerando as necessidades e o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

A associação entre as estratégias de ensino e o processo de aprendizagem do cotidiano, com a necessidade praticamente impossível do professor de atuar plenamente de posse de um

livro didático e de uma sala de aula; de administrar um público heterogêneo, tentando apresentar várias proposições a fim de permitir a cada aluno avançar no processo de aprendizado de acordo com os objetivos estipulados ainda é bastante comum em alguns segmentos da educação, demonstrando uma visão equivocada e o desconhecimento da complexidade que envolve o processo de ensino e de aprendizagem em classe.

Em relação ao mencionado, Puren (2010b) acrescenta que as concepções dos professores são bem mais complexas em relação aos modos desejáveis e possíveis de gestão da relação entre o ensino e a aprendizagem. Primeiramente, segundo ele, para “fazer aprender”, o professor “impõe” seus modos<sup>14</sup> de ensino. Em segundo lugar, para ensinar a aprender, o professor “gerencia” com seus alunos o contato entre os modos de aprendizagem e seus modos de ensino. Em terceiro lugar, para ensinar o “aprender a aprender”, o professor propõe modos de aprendizagem diferenciados. Em quarto lugar, para facilitar o ‘aprender a aprender’, o professor ‘ajuda, guia, aconselha’ para a aquisição de cada aluno de modos individuais de aprendizagem. E, por fim, para deixar aprender, o professor “deixa” os alunos colocarem em prática os modos de aprendizagem correspondentes a seu tipo individual, suas culturas e seus hábitos individuais de aprendizagem.

Por conta dessa complexidade do processo de ensino e de aprendizagem, Puren (2010b) propõe modalizar o problema por meio de sete tipos de relações diferentes: a primeira, o contínuo, considera as necessidades dos alunos; a segunda é a oposição, em que o modo de ensino pode estimular a prática ou a elaboração, pelos alunos, de seus próprios modos de aprendizagem; a terceira trata da evolução, evidenciando o projeto de todo professor que é ensinar a aprender, tornar seus alunos autônomos, por meio de atividades diversificadas; a quarta relação é o contato: traduz o contato da cultura do aluno com a cultura da língua estrangeira. O contato é a “interlíngua” (contato do aprendiz de sua língua materna com a língua estrangeira estudada). O aluno conserva certos modos pessoais de aprendizagem, toma emprestado modos de ensino e articula, combina elementos de um e de outro. A quinta relação é a dialógica, princípio que consiste em articular de maneira complementar noções que tomadas separadamente seriam antagônicas e se rejeitariam umas às outras. A sexta relação é a instrumentalização, permite que o aluno utilize conscientemente modos pessoais, ou, ao contrário, modos diretamente tomados do ensino, segundo sua conveniência, exemplo: o uso do dicionário para procurar palavras desconhecidas ao realizar

---

<sup>14</sup> Para Puren, “modo” é um conceito genérico para todas as designações de maneiras de ensinar ou de aprender: método, técnica, metodologia, abordagem, perspectiva etc.

uma atividade em casa. Finalmente, a sétima relação apresentada é o enquadramento, em que o professor tem liberdade para utilizar os modos de aprendizagem para cada situação, mas no interior de um quadro teórico pré-estabelecido por ele mesmo em função da metodologia de referência.

Indiscutivelmente, para que o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira seja eficaz, é preciso esforço e planejamento do professor em termos de estratégias a serem desenvolvidas para tal e qual objetivo, mas a participação dos alunos é também indispensável. É preciso que professores e alunos encontrem as modalidades de cooperação que permitam agregar aprendizado, esforço e prazer.

Devemos considerar, inclusive, que as estratégias de ensino desenvolvidas pelo professor devem ser organizadas de maneira coerente em função do programa, dos instrumentos disponíveis, da sua própria cultura pedagógica, dos alunos e, sobretudo, do tempo. Essa coerência é reforçada por uma progressão esclarecida, um avanço programado dos conhecimentos no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem de línguas, que permite a cada aluno respeitar o ritmo do outro e contribuir para a constituição de um percurso em direção aos objetivos prescritos pelo professor.

As atividades concretas de sala de aula devem ser direcionadas, além de variadas, para serem ao mesmo tempo eficazes e prazerosas. Para proporcionar essa variedade, o professor pode alternar o trabalho coletivo e o individual, mudar o suporte: papel, imagens, CD, *internet*, ação direta dos alunos, modificar o ritmo, solicitando a participação dos alunos ou dando conselhos.

O importante, nas estratégias de ensino adotadas pelo docente, é que ele tenha um objetivo, que ele organize o tempo e as atividades em consequência desses objetivos. Consolidar no ambiente de sala de aula a solidariedade, a cooperação entre o grupo, a atenção individual e coletiva direcionada ao mesmo objetivo reflete a adequação das estratégias desenvolvidas pelo professor e a adequação do processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, as estratégias de ensino do professor devem estar centradas nos alunos e não na aplicação de uma técnica prescrita. Dentre a variedade dos recursos que ele dispõe, ele deve selecionar os mais apropriados a sua turma. Ele deve buscar informações em diversas fontes, colher o que lhe interessa de cada uma, misturar, aproximar conteúdos que parecem ser incompatíveis e fabricar sua própria “cozinha pedagógica” (PORCHER, 2004, p.44).

É válido lembrar que os alunos beneficiados pelos Centros de Estudos de Línguas são provenientes de escolas públicas que, na maioria das vezes, estão localizadas na periferia

das grandes cidades e possuem uma baixa condição socioeconômica. Muitas vezes, faltam-lhes proventos inclusive para o deslocamento até a sede escolar do CEL.

Os alunos procuram o estudo de uma língua estrangeira no CEL porque enxergam nesse aprendizado uma oportunidade de incluir-se no mercado de trabalho, havendo uma aproximação com os objetivos preconizados pela abordagem acional que busca, também, a preparação do aluno para esse mercado, em seu próprio país ou em um país estrangeiro, convivendo com nativos e não nativos de diferentes línguas e culturas. Os alunos do CEL buscam, com o aprendizado de uma língua estrangeira, qualificação que lhes garanta o diferencial necessário para a inclusão no mercado de trabalho, embora, na grande parte das vezes, seja em seu próprio país.

Dessa forma, propiciar a esses alunos um processo de ensino e de aprendizagem eficaz e adequado as suas necessidades deve ser considerado uma prioridade. A busca por conhecer o percurso de ensino de FLE em turmas multisseriadas nessas instituições nos colocou em contato com o sucesso do projeto, com o preparo e a disponibilidade de seus professores, mas também com o contexto adverso das turmas multisseriadas, que por não serem reconhecidas legalmente como parte do cotidiano dessas instituições não possuem uma orientação metodológica voltada às suas peculiaridades.

Os docentes, por sua vez, são empenhados em minimizar essa falta de harmonia em relação à aprendizagem dos jovens que compõem tais turmas e, mesmo sem orientações específicas sobre a condução da prática nesse contexto singular, disponibilizam os recursos que possuem e diversificam ao máximo as estratégias de ensino a fim de encontrar uma maneira mais adequada de resguardar o interesse dos alunos a um ensino de qualidade.

Enfim, as considerações que acabamos de apresentar estão subjacentes à análise dos dados levantados no estudo sobre ensino e aprendizagem do FLE nos CEL. Dessa maneira, retomamos o objetivo inicial desta seção de aproximar os dados obtidos nas três fontes de pesquisa mencionadas. Esclarecemos que o foco dessa síntese que propomos está pautado em três tópicos principais, os quais retomamos a seguir:

- 1) a adoção do material didático, considerado neste trabalho como uma estratégia de ensino usada pelos professores de turmas multisseriadas nos CEL;
- 2) a estratégia de ensino privilegiada pelo docente no desenvolvimento das atividades com a turma: em grupo ou separada pelo estágio de conhecimento dos alunos sobre a língua estrangeira estudada;
- 3) as estratégias de ensino apontadas pelos professores em entrevistas como as mais frequentemente utilizadas na prática cotidiana de sala de aula em turmas

multisseriadas – conforme trouxemos no capítulo anterior e que serão transcritas a seguir com algumas adaptações:

- (I) Leitura (silenciosa, oral, dramatizada) de textos diversos, exploração do vocabulário e realização de atividades e exercícios;
- (II) Desenvolvimento de conteúdos na lousa, retomando conceitos sempre que necessário e realização de exercícios de fixação;
- (III) Uso de áudio, músicas, filmes, jogos e multimídia para o desenvolvimento das atividades propostas, sempre que possível; e
- (IV) Trabalho com pequenos projetos concomitantemente às aulas programadas.

Buscamos possibilitar, ainda, por meio da síntese efetuada neste capítulo, uma visão mais apurada sobre a adequação da prática de ensino voltada para as turmas multisseriadas, baseada em estratégias atuais desenvolvidas pelos docentes dos CEL e apontar caminhos para a reflexão sobre a possibilidade de o trabalho com a abordagem acional contribuir para que se cumpra o objetivo de balizar os estudos de línguas nesse contexto singular, em que a falta do reconhecimento legal já mencionada justifica a ausência de orientação pedagógica específica para o trabalho com essas turmas.

#### 4.1.1 O material didático adotado

Conforme apresentamos anteriormente, optamos iniciar o nosso estudo pautada nas estratégias de ensino apontadas pelos professores durante entrevista, que constituiu parte de nossa pesquisa de campo nos CEL, conforme esclarecemos no capítulo anterior.

Consideramos fundamental que as estratégias que realmente são praticadas pelo professor em sala de aula, principalmente em turmas multisseriadas, e que são relevantes para o processo de ensino e de aprendizagem de línguas nesse contexto, de acordo com o depoimento dos docentes envolvidos, sejam valorizadas.

Dessa forma, esta seção apresenta a primeira dessas estratégias mencionadas pelos próprios docentes como uma estratégia de ensino que os auxilia na constante busca pela adequação de uma abordagem eficaz para o curso de FLE nas turmas multisseriadas dos CEL: a adoção de um material de base.

De acordo com o proposto, passaremos à exposição dos dados, especificando cada uma das três fontes pesquisadas – entrevista, observação de aulas e relatórios de estágio – para que possamos aproximar os dados de maneira coerente com os objetivos apontados.

De acordo com as afirmações dos próprios docentes entrevistados, por ocasião de nossa visita aos CEL, a adoção de um material didático que fornece uma base para as aulas é uma estratégia adotada por todos. Contudo, 73% dos entrevistados mencionam o uso do livro didático, enquanto os demais – 27% – optam pela utilização de um material apostilado confeccionado por eles mesmos, conforme a necessidade da turma. Em ambos os casos, os professores são contundentes em afirmar que o fato de adotarem um material didático de base não os obriga a segui-lo exclusiva ou linearmente. Ao contrário, eles destacam selecionar outros materiais e aplicá-los em atividades desenvolvidas no cotidiano com recorrência, enriquecendo o processo de ensino e de aprendizagem de línguas.

Aliás, cabe destacar que a preocupação com a diversificação das aulas e com a adequação do trabalho, principalmente em relação às turmas multisseriadas, sempre foi uma premissa para esses professores.

Ao verificarmos os dados obtidos com a observação das aulas em turmas multisseriadas dos CEL realizada pelo pesquisador, constatamos que 62,5% dos professores observados adotam um livro didático para ser trabalhado com a turma toda, independente da diferença entre os estágios; 25% fazem uso de uma apostila confeccionada pelo próprio professor, de acordo com a necessidade da turma; e 12,5% distribuem fotocópias para os alunos a cada aula com conteúdos preparados pelo professor.

Destacamos com os resultados apresentados que a maioria dos docentes opta por adotar um único material com a finalidade de trabalhar com o grupo sem segregar os alunos de acordo com os diferentes estágios de conhecimento da língua estrangeira estudada. Esse fator é bastante positivo e sinaliza, mais uma vez, a preocupação desses professores em adequar a sua prática de sala de aula, minimizando as diferenças e valorizando o trabalho de cooperação e de solidariedade.

Mais uma vez, notamos uma tendência maior à adoção de um livro didático, resultado bastante similar ao obtido com as entrevistas. Da mesma maneira, observamos a proximidade dos resultados percentuais dos professores que optam pelo uso da apostila. Um dado complementar, que surgiu por meio das observações das aulas é o fato de alguns dos professores não adotarem material de base e levarem a cada aula materiais fotocopiados, que, até então, haviam sido mencionados nas entrevistas como um enriquecimento das aulas. Podemos justificar essa atitude, talvez, como uma estratégia adotada pelo professor mediante



a dificuldade econômica dos alunos que não possuem recursos para adquirir o material adotado.

Em relação aos dados resultantes da análise dos relatórios de estágio dos graduandos, nenhum distanciamento do obtido com as demais fontes pesquisadas pôde ser observado. Os resultados são similares: 67% dos professores observados adotam um livro didático para ser trabalhado com a turma toda, independente da diferença entre os estágios; 25% fazem uso de apostila confeccionada pelo próprio professor, de acordo com a necessidade da turma; e 8% não menciona o material de base utilizado em aula.

O diferencial que aparece na verificação dos dados obtidos por meio dessa fonte de pesquisa é a falta de menção sobre essa estratégia durante a leitura do relatório, visto que o objetivo do graduando com o relato não contempla o assunto.

Considerando os dados apresentados referentes ao material didático adotado como estratégia de trabalho com as turmas multisseriadas nas três fontes pesquisadas, elaboramos o gráfico a seguir com o intuito de sintetizar e de tornar o mais claro possível o que foi discutido até o momento nesta seção:

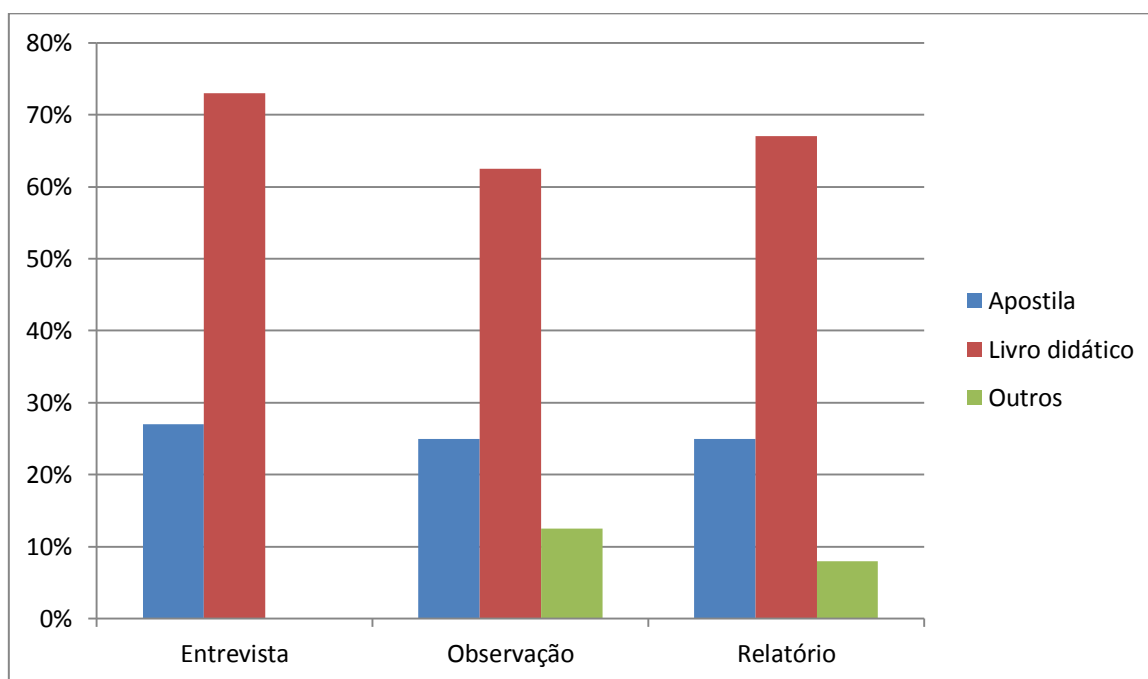


Gráfico 3 – Material didático

Podemos verificar claramente pela análise do gráfico que durante as entrevistas com os professores dos CEL, mais de 70% deles mencionaram fazer uso do livro didático. Embora esse índice diminua, constatamos uma aproximação com os resultados da observação de aulas

e dos relatórios de estágio analisados, pois mais de 60% dos docentes adotam como estratégia para o ensino de línguas estrangeiras em turmas multisseriadas a utilização do livro didático.

Ainda de acordo com o mesmo gráfico, os dados em relação ao uso de apostila confeccionada pelo próprio professor como material didático adotado como estratégia de ensino de línguas estrangeiras em turmas multisseriadas também estão equilibrados, mantendo-se entre 20 e 30%.

Conforme o mencionado pelos Coordenadores Pedagógicos por ocasião da nossa visita à unidade de ensino para a entrevista com os docentes de FLE e a observação de aulas em turmas multisseriadas, o direcionamento de verba aos CEL para a compra de material didático talvez tenha contribuído para a diminuição do índice de materiais confeccionados pelo próprio professor. De qualquer forma, essa ainda não corresponde à realidade de muitas instituições representadas pela faixa de porcentagem apresentada que ainda é bastante significativa.

Esclarecemos também que no gráfico em questão o termo “outros” representa, para a observação de aulas realizada pela pesquisadora, a utilização de materiais didáticos diversos fotocopiados (13%) como estratégia de ensino de línguas estrangeiras nas turmas multisseriadas e, com relação à análise dos relatórios de estágio dos graduandos, representa uma falta de menção sobre o assunto (8%).

Enfim, constatamos que os dados se aproximam no que se refere à estratégia de ensino do professor de adotar um material de base para a prática com as turmas multisseriadas. Além disso, fica evidente que a maioria dos docentes implicados na pesquisa prefere o uso do livro didático à apostila. Acreditamos que os dados sejam indicativos de uma postura desses educadores em buscar constantemente novas formas de trabalho, pensando na adequação de suas estratégias de ensino aos diferentes contextos. Dessa maneira, mantemos nossa posição de que a abordagem acional possa contribuir para essa adequação, ao passo que não se fundamenta na adoção de nenhum material didático específico, permite e incentiva a diversidade dos materiais fornecidos aos alunos durante o cumprimento das tarefas.

Além disso, o desconforto ocasionado pelo grupo de formação multisseriada é amenizado, à medida que o docente administra o material disponibilizado, valorizando estrategicamente a competência de cada estudante. Dessa forma, o docente estabelece a progressão do grupo de forma esclarecida e programada, e possibilita a cooperação entre os aprendizes, bem como o respeito ao ritmo de aprendizado de cada um.

#### 4.1.2 Organização da turma para o desenvolvimento das atividades

Nesta seção, propomos discutir a pertinência da segunda estratégia de ensino apontada pelos professores durante as entrevistas realizadas no decorrer de nossa visita aos CEL selecionados, conforme o que foi detalhado no capítulo anterior: a organização da turma multisseriada para o desenvolvimento das atividades propostas. Em outras palavras, se o professor responsável pelo trabalho com essas turmas desenvolve as atividades com o grupo em sua totalidade ou se ele opta por desenvolvê-las de acordo com o estágio de conhecimento do idioma, ou seja, dividindo a turma.

Inicialmente, cabe retomar que essa estratégia foi mencionada na segunda parte das entrevistas com os professores em que os mesmos foram indagados sobre o que mudaria em termos de estratégias de ensino ao considerarmos uma turma multisseriada.

Parte dos docentes entrevistados, 36%, afirma não haver mudança em termos de estratégias de ensino desenvolvidas por eles nas turmas multisseriadas, o que nos permite inferir que as atividades são realizadas com a turma como um todo, assim como ocorre com as turmas constituídas por alunos de um único estágio de conhecimento do idioma estudado (sistema seriado).

De forma complementar à anterior, também com a mesma porcentagem (36%), os docentes afirmam realizar uma diagnose dos conhecimentos dos alunos para que possam desenvolver um programa que atenda às necessidades da turma como um todo. Isso significa que adotam como estratégia de ensino com as turmas multisseriadas o trabalho com o grupo em sua totalidade. Assim, consideramos que as duas afirmações dos docentes durante as entrevistas representam a mesma estratégia de ensino, totalizando 72% das menções dos professores que demonstram a preocupação em adequar suas aulas ao público e em mantê-los integrados ao grupo.

Dessa maneira, 28% das menções dos professores entrevistados apontam como principal diferenciação em termos de estratégias de ensino desenvolvidas em turmas multisseriadas o fato de os professores terem de trabalhar com grupos e com conteúdos distintos em uma única aula, ou seja, dividindo os alunos pelo estágio de conhecimento do idioma em que se encontra.

Compreendemos que possa haver pressão da equipe gestora dos CEL para que o docente responsável por essas turmas multisseriadas cumpra o programa planejado para cada estágio, justificando, talvez a adoção dessa estratégia por alguns professores. No entanto,

consideramos pertinente que se proponha uma reformulação desse programa atendendo às necessidades e às particularidades de cada contexto.

Os resultados obtidos com a observação das aulas realizadas pelo pesquisador em turmas multisseriadas são complementares aos demonstrados anteriormente, visto que 87,5% dos professores trabalham com o grupo como um todo, sem diferenciar as atividades para os estágios e somente 12,5% trabalham com grupo de alunos organizados de acordo com o estágio a que pertencem, desenvolvendo atividades diferenciadas.

Assim como foi verificado nos relatórios de estágio de observação realizados por graduandos, 50% dos professores trabalham com o grupo como um todo, sem diferenciar as atividades para os estágios; 17% trabalham com grupo de alunos organizados de acordo com o estágio a que pertencem, desenvolvendo atividades diferenciadas; e 33% não fazem menção sobre o assunto no relatório.

Justificamos que a ausência de menção resultante da análise dos dados presentes nos relatórios decorre da falta de relevância para o tema apresentado pelo graduando em sua proposta de trabalho de estágio. Em outras palavras, o tema escolhido pelo estudante de graduação para o estágio não contempla a verificação e o registro da estratégia de ensino em questão.

O próximo gráfico apresentado relaciona as estratégias utilizadas pelos professores para organizar as atividades em sala de aula, tratadas anteriormente, tendo em vista o contexto multisserial. Ele esclarece especificamente se os docentes desenvolvem as atividades separadamente de acordo com o conhecimento de língua estrangeira de cada aluno, ou seja, estabelece atividades diferenciadas para os alunos que se encontram no estágio “X” daqueles que se encontram no estágio “Y”, mesmo eles estando agrupados em uma única turma (multisseriada), com um único professor. Ou, por outro lado, se os docentes desenvolvem atividades que envolvam o grupo como um todo.

Consideramos uma importante estratégia a observar, visto que reflete diretamente na motivação dos alunos em relação ao ensino e ao aprendizado de línguas nos CEL, o que contribui também para a nossa reflexão sobre a adequação de uma abordagem voltada para as turmas multisseriadas.

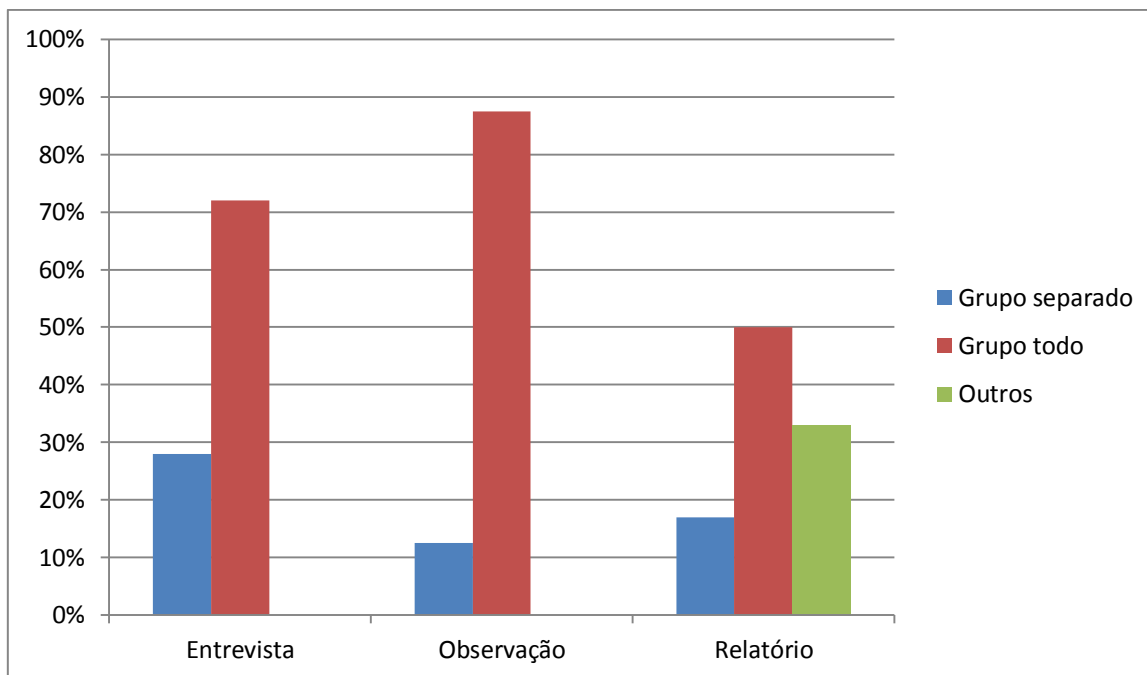


Gráfico 4 – Organização das atividades em sala

De acordo com o verificado, cerca de 70% dos docentes entrevistados mencionam desenvolver atividades únicas com o grupo como um todo, valorizando a heterogeneidade. Essa porcentagem ultrapassa os 80% quando verificamos os dados das observações de aulas e diminui para 50% das menções quando passamos a analisar o relatório de estágio dos alunos de graduação. Contudo, com relação a essa última fonte, ressaltamos que a ausência de menção devido ao foco dado pelo graduando em seu trabalho, representada na legenda como “outros”, superou 30% dos relatórios analisados.

Dessa forma, constatamos haver aproximação nos dados obtidos nas três fontes de pesquisa, visto que os docentes em sua maioria procuram trabalhar com o grupo como um todo. Isso corrobora também a nossa sugestão de adequação de uma prática de ensino voltada para a abordagem acional, valorizando o ambiente de cooperação entre os alunos e de colaboração em sala de aula.

Mesmo assim, não podemos ignorar que uma porcentagem alta que quase chega a 30% das menções dos professores em entrevistas ainda trabalha com o grupo segregado de acordo com seu nível de conhecimento em relação à língua estrangeira estudada. Observamos, no entanto, uma queda nesse índice no referido à observação de aulas realizada pelo pesquisador e aos dados extraídos dos relatórios de estágio elaborados por alunos de graduação, cujas porcentagens são mantidas entre 10 e 20%.

Atribuímos os resultados apresentados à ausência de orientação específica para a adequação do trabalho docente com as turmas multisseriadas e à pressão para que o conteúdo programático estabelecido para cada estágio de conhecimento do idioma se cumpra. Insistimos em propor uma reflexão sobre a adequação desse programa ao perfil do grupo e às peculiaridades que envolvem esse contexto.

Acreditamos que os fundamentos da abordagem acional possam contribuir de forma a sinalizar uma possibilidade para essa adequação, considerando que o ponto diretriz do trabalho com a abordagem acional, preconizada pelo *CECRL*, é o cumprimento de tarefas coletivas em que o grupo todo envolvido deve atingir o objetivo pré-determinado pelo professor. O desenrolar dessa tarefa pressupõe o desenvolvimento de atividades programadas de acordo com a necessidade da turma, diagnosticada previamente pelo educador.

#### 4.1.3 As estratégias mais recorrentes na prática cotidiana de sala de aula dos CEL

Iniciamos esta seção com a apresentação do gráfico que procura aproximar as principais estratégias de ensino apontadas pelos professores durante as entrevistas como as mais frequentemente utilizadas por eles no cotidiano de sala de aula no trabalho com as turmas multisseriadas. Optamos por expor primeiramente o gráfico ilustrativo para, em seguida, propor a análise dos dados apresentados, considerando a grande diversidade dos resultados. Esclarecemos que cada professor pôde apontar mais de uma possibilidade, fator que contribuiu para essa positiva diversidade.

As estratégias de ensino em questão já foram apresentadas anteriormente, entretanto julgamos pertinente retomá-las para facilitar a observação dos dados. Elas foram divididas em quatro grupos, cuja numeração as representa na legenda do referido gráfico. Vejamos:

- I. Leitura (silenciosa, oral, dramatizada) de textos diversos, exploração do vocabulário e realização de atividades e exercícios.
- II. Desenvolvimento de conteúdos na lousa, retomando conceitos sempre que necessário; realização de exercícios de fixação.

III. Uso de áudio, músicas, filmes, jogos e multimídia para o desenvolvimento das atividades propostas, sempre que possível.

IV. Trabalho com pequenos projetos concomitantemente às aulas programadas.

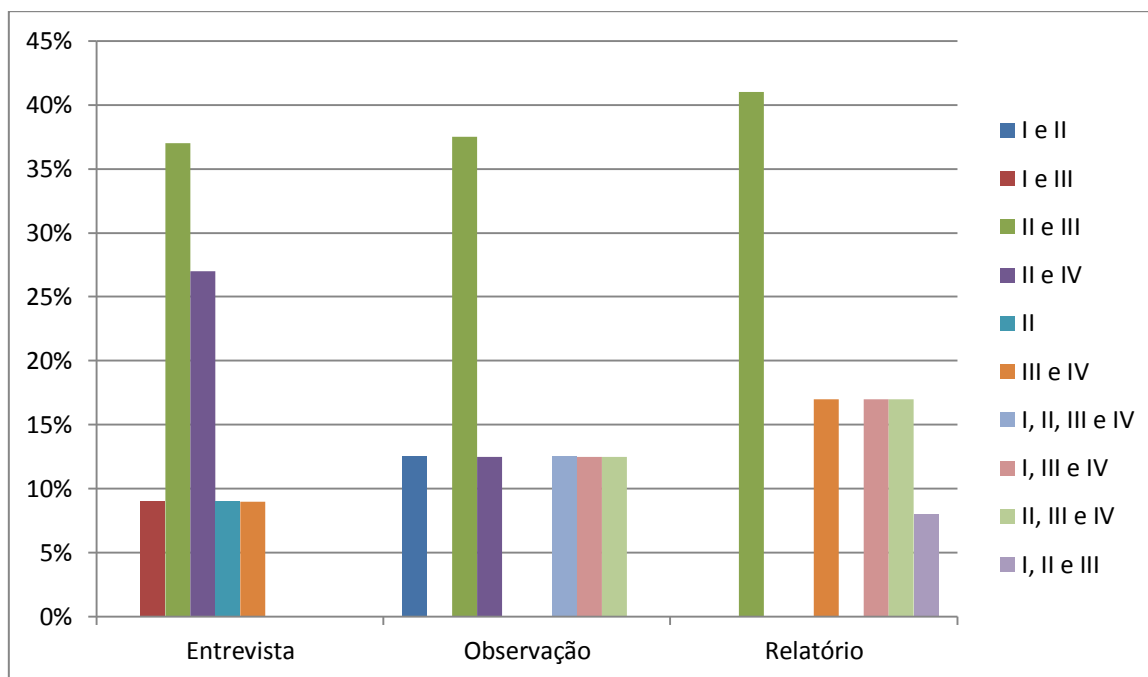


Gráfico 5 – Estratégias de ensino

Considerando os dados ilustrados no gráfico, verificamos que durante a entrevista com os docentes do CEL 9% dos professores mencionaram a opção I e III; 37%, a opção II e III; 27%, as opções II e IV; 9%, as opções III e IV; e 9% mencionaram somente a opção II.

Fica evidente a recorrência da menção da opção II nas combinações elencadas, resultado que pode indicar uma influência de abordagens de ensino mais tradicionais. Mesmo com um percentual reduzido, o apontamento da opção I também pode representar essa influência. Contudo, a associação dessas duas estratégias às opções III e IV minimiza os efeitos das abordagens de ensino mais tradicionais, pois diversifica a prática docente, incluindo atividades com músicas, filmes, atividades lúdicas e com o desenvolvimento de pequenos projetos.

Com relação à observação das aulas, notamos bastante variedade nas respostas, já que mais de uma estratégia de ensino foi usada pelo professor para sua prática em classe. Os resultados estão elencados a seguir:

- I e II; (12,5%)
- II e III; (37,5%)
- II e IV; (12,5%)
- I, II, III e IV; (12,5%)
- I, III e IV; (12,5%)
- II, III e IV; (12,5%)

Verificamos, então, que apesar da diversidade apontada, algumas constatações são evidentes. Assim como na fonte analisada anteriormente, observamos nas alternativas a maior incidência do apontamento da opção II, demonstrando, dessa forma, fortes traços da abordagem tradicional nas estratégias de ensino desse professor.

Em menor número, porém, o apontamento da opção I também demonstra uma abordagem mais tradicional em suas estratégias de ensino, embora haja a diversificação dos textos e das formas de leituras.

Por outro lado, a recorrência da opção IV evidencia a preocupação desse docente em desenvolver projetos que envolvam a turma. A presença marcante da opção III, também direciona esses docentes à busca de uma adequação de suas aulas ao contexto multisseriada, visto que se preocupam com a diversidade das estratégias usadas em suas aulas.

O fato de na maioria das aulas observadas os professores terem usado como estratégias o desenvolvimento ou a retomada de conteúdos na lousa, com a realização de exercício de fixação (II), mas terem incluído o trabalho com atividades de áudio, músicas, jogos, dentre outros (III), demonstra que esses docentes dedicam-se a preparar suas aulas, diversificando as atividades o máximo possível e buscando nessa diversificação, talvez, a estratégia de trabalho mais adequada para sua turma. Os traços da abordagem tradicional diminuem significativamente nessas aulas, devido à associação com as atividades mencionadas na opção III.

Talvez a alternativa mais preocupante seja a associação da opção I e II. Embora com uma pequena incidência, é necessário refletirmos sobre as estratégias privilegiadas para que o “peso” do ensino tradicional e de suas atividades não contribua para a perda da motivação dos alunos em relação ao estudo da língua estrangeira, principalmente porque esses alunos já fazem parte de um contexto marginalizado, que são as turmas multisseriadas, visto que sua presença recorrente e não excepcional no cotidiano dos CEL não é reconhecida legalmente.



De forma geral, consideramos bastante positiva a observação de aulas em turmas multisseriadas realizadas nos CEL selecionados. Constatamos que os docentes buscam ativamente a diversificação de suas estratégias de ensino visando à adequação das mesmas ao contexto, bem como promover a (re)integração dos alunos em um ambiente de cooperação e de colaboração que favorece a diminuição das diferenças entre os estágios e a harmonização dos conteúdos ministrados.

A análise dos relatórios de estágio de observação de aulas realizadas em turmas multisseriadas por graduandos aponta, de acordo com o gráfico, os seguintes resultados:

- I, II e III; (8%)
- I, III e IV, (17%)
- II, III e IV; (17%)
- II e III; (41%)
- III e IV; (17%)

Embora tenhamos verificado uma quantidade de associação de opções menor do que o totalizado com a observação das aulas pelo pesquisador, a variedade ainda se mantém. Notamos, inclusive, a aproximação dos resultados com as opções II e III como alternativas mais recorrentes.

Ressaltamos que a opção III, que trata do trabalho com áudios, músicas, filmes, jogos e multimídia como estratégia usada pelo professor do CEL em turmas multisseriadas, foi mencionada com unanimidade em todas as descrições relatadas.

Esse aspecto é considerado bastante relevante, pois aponta, como afirmamos anteriormente, para uma constante busca do professor pela adequação e pela diversificação de suas aulas. Denota, também, que o docente do CEL realmente utiliza os recursos que dispõe para que isso aconteça.

O apontamento da opção II também foi bastante significativo. Consideramos que o uso da lousa para desenvolver conteúdos, seguido de exercícios de fixação, embora seja uma estratégia recorrente de uma abordagem de ensino mais tradicional, vem associada, em todas as menções, com outras estratégias trabalhadas em aula por esse professor, como a opção III, tratada anteriormente e a opção IV que aborda o trabalho com projetos simultaneamente às aulas programadas.

Tal fato confere um caráter positivo para esse professor que diversifica suas aulas fazendo uso dos recursos disponíveis na instituição; desenvolve projetos com a turma, buscando a harmonia dos conteúdos e a cooperação do grupo como um todo; e ainda faz uso da lousa para apresentar, retomar ou sintetizar conteúdos necessários para o desenvolvimento da atividade ou do projeto propostos.

O apontamento da opção I foi o menos recorrente. Essa opção também demonstra traços mais tradicionais no ensino de línguas com a exploração dos diversos tipos de leitura de textos variados, trabalho com o vocabulário, seguido de exercícios.

Ressaltamos que não condenamos nenhuma abordagem de ensino e reiteramos que cabe ao professor optar pelo uso de uma ou de outra nas variadas situações de sala de aula. Esse caso aproxima-se do anterior, visto que a opção I foi também mencionada juntamente com outras opções que remetem a outras estratégias de ensino desenvolvidas pelo professor, como as opções II e III e III e IV, já tratadas anteriormente.

Não podemos deixar de abordar, contudo, a forte presença da opção IV na composição das alternativas. Essa presença aponta na direção do que sugerimos como uma abordagem que atende aos interesses de uma turma multisseriada e que pode refletir uma adequação, principalmente em relação à harmonização dos conteúdos desenvolvidos e à união do grupo.

Mesmo sendo uma ocorrência bastante significativa, ela compartilha seu espaço com estratégias mais tradicionais de ensino também mencionadas, o que acentua ainda mais a importância da nossa reflexão. Até que ponto a estratégia de ensino privilegiada pelo professor contribui para o processo de ensino e de aprendizagem de alunos de turmas multisseriadas? Qual a contribuição da abordagem acional – baseada na ação – como sugestão para a adequação metodológica nesse contexto de ensino?

Considerando a discussão apresentada, buscamos observar os dados no gráfico 5 de maneira geral a fim de aproximá-los. Torna-se evidente a grande variedade de combinações de estratégias apontadas nas três fontes de pesquisa – entrevista com os professores, observação de aulas realizadas pela pesquisadora e relatório dos graduandos. Consideramo-na bastante positiva, visto que demonstra uma preocupação dos responsáveis por essas turmas em adequar suas aulas, desenvolvendo para isso uma combinação de diversas estratégias.

Pontuamos, a seguir, algumas combinações relevantes para o conjunto da análise, retomando, inclusive, algumas ponderações que já apareceram anteriormente. Iniciando de acordo com a sequência apresentada na legenda, observamos que a combinação entre as estratégias I e II só aparecem na observação de aulas feita pela pesquisadora, assim como o

desenvolvimento das quatro estratégias apresentadas concomitantemente, inclusive sob a mesma porcentagem: cerca de 10%.

Destacamos a primeira combinação apresentada (I e II) que representa a associação de duas estratégias bastante tradicionais. Dessa forma, acreditamos que o professor em entrevista considerou suas estratégias de ensino mais frequentemente usadas de forma geral, assim como no relatório de aulas, em que o graduando observou um número maior de aulas por um tempo também maior. Embora pequena, é relevante considerar a prática de estratégias mais tradicionais no cotidiano dos CEL, alimentando, assim, as reflexões sobre a adequação da prática docente ao contexto de ensino e às necessidades dos alunos.

O apontamento da estratégia de ensino II e a combinação entre as estratégias I e III são observados apenas nos dados obtidos por meio da entrevista com os professores com uma porcentagem inferior a 10%. Já a combinação entre as estratégias II e IV podem ser observadas nas entrevistas com os professores e na observação de aulas, embora com índices divergentes: 27% e 13% respectivamente. Possivelmente, os professores fizeram menção a estratégias de ensino que não puderam ser observadas no período destinado à coleta de dados nas observações de aulas para esta pesquisa.

A combinação das estratégias III e IV é mencionada nas entrevistas (cerca de 10%) e nos relatórios dos graduandos com uma porcentagem de 17%. Embora insuficiente, é relevante destacar a presença dessa associação entre o lúdico, a música, o filme e a multimídia com a realização de projetos, mesmo que ela não tenha sido verificada no cotidiano das turmas multisseriadas durante as aulas as quais observamos. No entanto, pudemos verificar a associação das estratégias I, III e IV (13%), que é mencionada também nos relatórios analisados (17%) com índices muito próximos, embora não haja menção sobre essa combinação de estratégias durante as entrevistas. O mesmo ocorre com relação à combinação II, III e IV.

O fato de os professores de FLE valorizarem e inserirem o desenvolvimento de projetos, muitas vezes interdisciplinares, concomitantemente às aulas programadas sugere uma orientação positiva em relação ao envolvimento do grupo para o cumprimento de um objetivo comum, proposto, em geral, pelo(s) professor(es) responsável(is) pelas turmas.

Esse posicionamento pode ser justificado por estudos propostos nas Orientações Técnicas oferecidas regularmente aos professores dos CEL, conforme está previsto na legislação vigente, tendo em vista as diretrizes do *CECRL* para a abordagem acional, ou até mesmo na sugestão observada em livros didáticos que seguem as mesmas orientações.

Além disso, os PCN também apontam a análise das interações orais e escritas em sala de aula como um meio privilegiado para tratar dos temas transversais sugeridos no documento. Essas interações podem ser estabelecidas por meio de um projeto temático ou por meio da “elaboração de tarefas pedagógicas, para deixar claro para o aluno a vinculação do que se faz em sala de aula com o mundo exterior, pois as pessoas estão no seu dia-a-dia envolvidas na construção social do significado” (BRASIL, 1998, p.87).

No entanto, na busca pela aproximação dos dados, destacamos o apontamento da combinação das estratégias II e III como a mais recorrente, nas três fontes de pesquisa. Conforme já comentamos, embora haja uma tendência ao desenvolvimento de conteúdos de forma mais tradicional (II), ela está associada a atividades voltadas ao lúdico e à oralidade, como músicas, filmes e jogos (III).

De forma geral, destacamos, também, a forte presença das opções III e IV nas combinações apresentadas, amenizando o desenvolvimento de estratégias mais tradicionais. A presença do trabalho com projetos (representada pelo item IV) deve ser considerada como fundamental tendo em vista o contexto multisseriial e a nossa proposta de refletir sobre a possibilidade de adequação do trabalho do professor para essas turmas.

O trabalho com projetos pode ser caracterizado por envolver o processo de ensino e de aprendizagem a uma sequência de produção, isto é, a ênfase das atividades não está nos resultados obtidos, mas nos meios, nos encaminhamentos realizados para cumpri-los. No decorrer do desenvolvimento do projeto, as atividades são introduzidas na forma de problemas a resolver para dar segmento ao processo e atingir o almejado objetivo final. Dessa forma, podemos constatar que, ao trabalhar com projetos, é possível determinarmos com facilidade quando a atividade começa, mas raramente quando e como ela vai terminar, porque a situação assume uma dinâmica própria.

Assim, podemos definir um projeto como uma maneira específica de estruturar progressivamente e metodologicamente o processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista um objetivo específico. Esse projeto deve ser estabelecido e colocado em prática em razão de proporcionar respostas às necessidades dos alunos. Enfim, trabalhar com projetos é uma maneira de organização particular que permite aliar a realização de atividades de diferentes níveis de complexidade à condição de respeitar certa abordagem.

Por envolver o grupo como um todo na realização de atividades propostas, a fim de cumprir um objetivo comum estabelecido previamente, podemos notar pontos convergentes entre o trabalho com o projeto e a abordagem acional. Os apontamentos verificados durante a pesquisa em relação à inserção do projeto na prática cotidiana podem sinalizar essa

associação, que consideramos pertinente para este trabalho, além de promover, conforme almejamos comprovar, uma contribuição significativa para o processo de ensino e de aprendizado de línguas estrangeiras para o contexto multisseriados dos CEL. Dessa maneira, não faremos distinção terminológica neste estudo entre projetos e tarefas, conforme os fundamentos da abordagem acional.

Tendo em vista as considerações apresentadas e retomando a aproximação dos dados verificados nas fontes de pesquisa, constatamos a necessidade de atribuir destaque às estratégias de ensino desenvolvidas pelos docentes em suas turmas. A variedade de combinações apresentada reflete a busca pela adequação das mesmas aos diferentes contextos, ou seja, a uma turma constituída por alunos de um mesmo estágio iniciante, a uma turma constituída por alunos de um mesmo estágio mais avançado ou a turmas multisseriadas.

Verificamos, ainda, por meio dessa diversidade, que não é possível padronizar as estratégias a serem desenvolvidas para tal situação de sala de aula. É preciso que o docente diagnostique a necessidade do grupo a fim de que desenvolva a(s) melhor(es) estratégia(s) para o processo de ensino e de aprendizagem da turma.

Em suma, constatamos uma tendência natural dos professores dos CEL em buscar uma adequação para o seu trabalho com as turmas multisseriadas, comprovada por meio da diversificação das estratégias desenvolvidas por eles nas atividades cotidianas de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras – FLE. Esses que tem seu trabalho dificultado pela falta de orientação pedagógica específica para as turmas multisseriadas, justificada pela ausência de reconhecimento legal desse contexto, não se esquivam de sua responsabilidade como educadores de buscar dentre suas possibilidades a melhor forma de desenvolver seu trabalho e que favoreça os interesses dos aprendizes em relação ao aprendizado do idioma escolhido por eles.

Essa constatação pode ser observada nas três fontes pesquisadas – entrevistas, observação de aulas e relatórios de estágio – sob perspectivas diversas: dos professores dos CEL, da pesquisadora e dos graduandos ou professores em formação. Insistimos, então, que o reconhecimento desse contexto se faz fundamental para que se possa discutir e refletir abertamente sobre possibilidades de adequação do trabalho docente com turmas multisseriadas, possibilitando, inclusive, que os docentes responsáveis por essas turmas compartilhem suas experiências, reflitam sobre elas e recebam orientações pedagógicas pertinentes.

Dessa forma, reiteramos a consideração da abordagem acional privilegiada pelo *CECRL* como uma possibilidade na busca pela adequação metodológica do trabalho docente

nesse contexto. De acordo com essa abordagem, o nível de competência de um aluno é definido em função do número maior ou menor de atividades que ele é capaz de realizar corretamente, tendo em vista que as atividades propostas correspondem a atividades que o usuário de uma língua estrangeira deve realizar no seu cotidiano. A fim de cumpri-las com sucesso, os alunos devem mobilizar o conjunto de suas competências e de seus talentos, inclusive em comunicação não-verbal. Segundo os contextos e as circunstâncias, as tarefas serão diferentes, mas de acordo com o *CECRL* o objetivo é constante: cumprir corretamente o maior número possível.

Contudo, é fundamental a premissa de que respeitar os alunos é também compreender e aceitar seus erros. Essa compreensão e essa aceitação exigem não somente muita paciência, mas também disponibilidade do professor. É preciso reservar tempo para ouvir os alunos, para encontrar com eles soluções para as dificuldades de aprendizagem que eles encontram. É preciso estar disponível para escutá-los descrever seus problemas pessoais, seus conflitos, seus estados de alma e seus cansaços. Dessa forma, paciência e disponibilidade devem estar escritas na lista de virtudes do professor de línguas estrangeiras, principalmente das turmas multisseriadas dos CEL.

No capítulo seguinte procuramos esclarecer de que forma a abordagem acional pode, de fato, contribuir para a adequação metodológica e para balizar o conteúdo programado para ser desenvolvido a cada semestre no contexto multisseriada dos CEL.

## **CAPÍTULO V – EM QUE MEDIDA A ABORDAGEM ACIONAL CONTRIBUI PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE FLE NO CEL?**

Ao constatarmos a coerência do trabalho realizado pelos professores nos CEL que culminou na aproximação dos dados obtidos durante a entrevista com os docentes e nas demais fontes pesquisadas que foram apresentados no capítulo anterior, reafirmamos a nossa proposta de sugerir a abordagem acional para o cumprimento do objetivo de adequar o processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras em turmas multisseriadas nas instituições.

Neste capítulo, buscamos elencar as contribuições advindas da aplicabilidade da abordagem acional como uma possibilidade de refletirmos sobre a prática de ensino do professor e de adequarmos metodologicamente o contexto das turmas multisseriadas dos Centros de Estudos de Línguas da rede estadual de ensino de São Paulo.

Dessa forma, partimos da prática de sala de aula e da experiência dos docentes em relação ao contexto multisseriada para propor essa adequação, intensificando a nossa busca pela contribuição que a abordagem acional pode, de fato, proporcionar. Esse direcionamento justifica, inclusive, a organização de seções que estão diretamente relacionadas aos dados obtidos por meio da pesquisa efetuada e que procuram responder à questão foco deste estudo e que dá nome ao capítulo: em que medida a abordagem acional pode contribuir para o ensino e a aprendizagem de FLE?

Verificamos o empenho dos docentes dos CEL em diversificar suas aulas em busca de garantir aos alunos um ensino de qualidade e almejando, também, a uma forma de adequar seu trabalho a um contexto tão singular que é o das turmas multisseriadas. Dessa forma, acreditamos que o desenvolvimento de um programa de ensino pautado nas orientações da abordagem acional em que o aprendiz tenha de cumprir tarefas que envolvam o grupo como um todo a atingir objetivos comuns possa contribuir para harmonizar os conteúdos desenvolvidos de acordo com a necessidade da turma.

A fim de cumprirmos os objetivos apresentados nesta seção, retomaremos as discussões teóricas de autores mencionados no capítulo II: Coste (2009), Puren (2005a, 2010a, 2010b), Rosen (2007, 2009) e Springer (2009) acrescidos de Perrenoud (2000),

Schneuwly e Dolz (1998) e Tagliante (2006) como base para apontarmos as contribuições advindas da abordagem acional para o contexto das turmas multisseriadas dos CEL.

Dessa forma, ao se referir ao objetivo social de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras preconizado pelo *CECRL*, Rosen (2009, p.8) afirma: “não nos contentamos mais em formar um estrangeiro de passagem, capaz de comunicar-se em situações esperadas; desejamos ajudar um aluno a se tornar um usuário eficaz da língua, um cidadão europeu integrado em outro país”.

Em outras palavras Puren (2005a) complementa as considerações da autora, esclarecendo que por meio da abordagem acional emerge um novo objetivo social ligado ao projeto de integração europeia, que consiste em preparar os alunos para trabalhar em seu próprio país ou em um país estrangeiro, com nativos de diferentes línguas e culturas. Não se trata mais de comunicar-se pontualmente com os estrangeiros para se informar e informar os outros, mas de trabalhar por um longo período com outras pessoas, da mesma língua materna ou de outras, em língua estrangeira, de compartilhar com elas as mesmas concepções de ação comum, isto é, os mesmos valores, finalidades, objetivos, princípios, normas, modos de realização e critérios de avaliação da ação. A comunicação linguística nessa abordagem é somente um dos meios a serviço da ação coletiva.

Trata-se, então, de dar aos alunos os meios linguísticos e culturais para serem verdadeiros atores sociais, o que implica, por sua vez, em autonomia e solidariedade, senso crítico e responsabilidade (PUREN, 2010b), condição considerada adequada, inclusive, aos alunos inseridos no contexto dos CEL que projetam na possibilidade do estudo de uma língua estrangeira na instituição uma forma de ascensão social tendo em vista o sucesso profissional que o idioma pode proporcionar.

Ainda com o intuito de cumprir o objetivo proposto, organizamos nossas considerações de acordo com seções, que sugerem em que medida a abordagem acional pode contribuir para a adequação metodológica nas turmas multisseriadas dos CEL.

Esclarecemos que optamos por essa divisão como uma forma de organizar o trabalho, porém salientamos que as considerações desenvolvidas para cada uma delas são complementares e não devem ser observadas de maneira estanque. Ressaltamos, também, que o fato de apresentarmos para este trabalho a discussão de algumas contribuições da abordagem acional para o contexto estudado não significa que esgotamos todas as possibilidades possíveis, tampouco consideramo-nas exclusivas. Propomos refletir sobre aquelas que consideramos mais relevantes para o recorte estabelecido para esta dissertação. Isso posto, passamos às seções seguintes.



### 5.1 A abordagem acional **permite o desenvolvimento de suas atividades associadas ao uso de um material de base**

Ao apresentarmos a primeira contribuição da abordagem acional para o contexto multisseriados dos CEL, cumprimos a finalidade almejada de partir da prática real do cotidiano das instituições à teorização.

Se os docentes dos CEL consideram importante a adoção de um material didático de base que lhes assegurem o trabalho com as turmas, por que não associarmos tal estratégia às diretrizes da abordagem acional, já que a mesma nos propicia essa abertura?

Ao serem propostas as tarefas a serem cumpridas, é necessário que o professor forneça a seus alunos as informações e o material necessário, bem como as orientações e recomendações para que se atinja o objetivo almejado. Para isso, o docente pode sim aproveitar-se de um material didático de base, sem, no entanto, se ater exclusivamente a ele. Com relação a esse fator em especial, os próprios professores do CEL durante as entrevistas mantiveram uma postura positiva frente à pesquisa de novos materiais em fontes diversificadas e garantem a qualidade de suas atividades com a sua inserção ao cotidiano escolar.

A contribuição da abordagem acional no primeiro caso apresentado é evidente: possibilita a adoção de um material de base associado a outros de fontes variadas, incentivando a pesquisa e a autonomia na busca por novas informações tanto para os alunos quanto para o professor.

A abordagem acional coloca no centro da aprendizagem das línguas a realização de tarefas que vão permitir ao aluno apropriar-se de uma língua estrangeira na medida em que ela insere claramente na aprendizagem o discurso em contexto social. Essa abordagem utiliza uma pedagogia não repetitiva, graças à participação em atividades coletivas para atingir em grupo um objetivo compartilhado.

O *CECRL*, de acordo com Rosen (2007, p.20), classifica as tarefas em duas categorias:

1) as tarefas próximas da vida real: escolhidas em função das necessidades do aluno fora da sala de aula ou do contexto de aprendizagem (por exemplo, reservar um bilhete de avião, ler um manual de instruções ou tomar notas durante um curso); e

2) as tarefas pedagógico-comunicativas, nas quais os alunos se envolvem em um “fazer em conjunto” em que os alunos aceitam voluntariamente “jogar o jogo” da utilização da língua estrangeira, preparando-se, assim, para conduzir as tarefas comunicativas reais.

Dessa forma, a abordagem acional direciona uma ação pedagógica que visa à produção do conhecimento centrada no sujeito aprendiz, desenvolvendo sua autonomia, sua criatividade, o pensamento crítico, seu espírito investigativo e colaborativo, capacitando-o para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Além disso, a mesma faz uso de atividades de integração, com uma abordagem ativa, aberta e colaborativa em que o professor assume o papel de administrar, de organizar e de regular situações de aprendizagem.

Com o cumprimento de tarefas em grupo, é possível desenvolver nos aprendizes competências e habilidades em comum, que serão mobilizadas com a finalidade de cumprir o objetivo estipulado pelo professor.

Assim, a adoção de um livro didático como base para o desenvolvimento das atividades em sala de aula, considerada uma importante estratégia para o ensino de FLE nos CEL, pode ser associado com as atividades propostas pelo professor no desenvolvimento da tarefa. Outro ponto a observar de acordo com os dados obtidos durante as entrevistas é que os docentes afirmam não utilizar exclusivamente esse material em suas aulas e não obrigatoriamente segui-lo linearmente.

Esse fato é bastante significativo para a aproximação com a prática da abordagem acional, pois é valorizada a busca de informações em diversas fontes de conhecimento a fim de que o professor possa fornecer a base necessária para o desenvolvimento das atividades no interior da tarefa.

Tendo a sua disposição as mesmas informações necessárias ao cumprimento da atividade, os alunos não serão mais “classificados” em função da quantidade de conhecimentos que eles possuem em relação à língua estrangeira estudada, mas em função de cada competência adquirida e assimilada por eles no cumprimento da tarefa, ligada à pertinência e à coerência dos conhecimentos que ele utilizou para atingir o objetivo final.

Não é necessário, portanto, excluir totalmente o uso do livro didático, almejando uma adequação metodológica nas turmas multisseriadas tendo como base a abordagem acional, como alguns possam pensar. Convém destacar que os livros didáticos de FLE que circulam nas escolas de nosso país são todos produzidos na Europa. Por questões de adequação e de mercado, a maioria desses materiais faz menção e se apresenta em consonância com as referências do *CECRL* que privilegia a abordagem acional. Contudo, é necessária uma análise criteriosa desses materiais com o intuito de verificar se as atividades propostas foram

efetivamente elaboradas segundo as premissas do *CECRL*. Além disso, a base da qualidade do trabalho do professor está na pesquisa, na busca por novas fontes que lhe forneçam subsídios para a elaboração das tarefas e das estratégias de ensino desenvolvidas tendo em vista o seu cumprimento.

Mesmo com a adoção do material didático adequado ao contexto, cabe ao docente responsável pela turma diagnosticar previamente as competências e as habilidades que já foram desenvolvidas e assimiladas pelo grupo e aquelas que devem ser reforçadas ou aprendidas.

Dessa maneira, cabe a ele adequar seus objetivos e seu planejamento de aula às competências e habilidades a serem desenvolvidas no cumprimento da tarefa diária. Ressaltamos que, dessa forma, o grupo estaria sempre estimulado a cumprir novos desafios e a atingir seus objetivos, desenvolvendo a cooperação e o envolvimento de todos, além de valorizar individualidades e o talento de cada um sem, no entanto, segregar ou desarmonizar o desenvolvimento das aulas em termos de conteúdos.

Cumprido o objetivo do desenvolvimento de determinadas competências e habilidades programadas para cada estágio de aprendizado de FLE, o docente repetiria o mesmo procedimento para os estágios seguintes, sempre propondo tarefas que proporcionem desafios aos aprendizes e que os façam progredir em termos de competências e habilidades adquiridas no processo de aprendizado de Língua estrangeira.

Além disso, os alunos, considerados como atores sociais, estando implicados no cumprimento das tarefas propostas pelo professor, podem colaborar para que se atinja o objetivo que é comum ao grupo, fazendo uso, inclusive, de seus talentos individuais ou de uma habilidade mais desenvolvida por ele, sem gerar constrangimento. De acordo com a abordagem proposta, aprender FLE em uma turma multisseriada envolve o cumprimento de tarefas sucessivas proporcionando aos alunos mobilizar competências diversas, que envolvem, inclusive, o ato de comunicar-se em ambientes (domínios) variados.

Ressaltamos que o cumprimento de uma tarefa resulta, de fato, na sua finalização, em que os objetivos almejados pelo professor ao planejá-la tenham sido atingidos (COSTE, 2009). Dessa forma o docente deve estar atento às ações desempenhadas pelo grupo no decorrer da tarefa a fim de garantir o sucesso e fornecendo, sempre que necessário, a condição para que ela se cumpra, em relação a material de pesquisa ou esclarecimentos linguísticos, por exemplo.

## 5.2 A abordagem acional **promove o cumprimento de tarefas com um objetivo determinado**

A segunda contribuição apresentada também correlaciona os dados obtidos na pesquisa de campo nos CEL, pois a abordagem acional vislumbra o cumprimento de uma tarefa por meio da realização de uma ação coletiva que culmina em atingir um objetivo final determinado previamente.

A tarefa, devidamente programada pelo professor em colaboração com os alunos implicados no seu desenvolvimento, proporciona o envolvimento e a interação do grupo como um todo, superando os transtornos referentes ao conhecimento de língua estrangeira de cada aluno de turma multisseriada.

Além disso, ao sugerir as atividades de acordo com as necessidades diagnosticadas, o professor propõe tarefas diversificadas, valorizando a heterogeneidade do grupo, sem perder de vista a progressão da turma.

A interação com o parceiro sempre presente na realização da tarefa proporciona segurança aos alunos menos experientes e proporciona aos alunos mais experientes uma nova maneira de aprender, sem se sentirem desestimulados ou diminuídos, tornando-se notável a contribuição do trabalho com a abordagem acional em turmas multisseriadas dos CEL.

As tarefas ocupam posição de destaque ao tratarmos de abordagem acional. Elas assumem tal importância, pois são características da vida cotidiana nos domínios privado, público, educativo ou profissional. A execução de uma tarefa por um indivíduo envolve a ativação estratégica de competências específicas, de modo a realizar um conjunto de ações significativas num determinado domínio, com uma finalidade claramente definida.

Fazer cursos, telefonar a um médico para marcar uma consulta, cumprir trâmites administrativos, dentre outros exemplos, são algumas tarefas que um indivíduo efetua corriqueiramente no seu cotidiano, usando sua língua materna. No entanto, devemos preparar os nossos alunos para realizá-las também em língua estrangeira. Para chegar a cumprir as tarefas propostas com sucesso, ele deve mobilizar o conjunto de suas competências e dos seus recursos, inclusive seus talentos em comunicação não-verbal. (ROSEN, 2007)

De acordo com a mesma referência, a natureza das tarefas pode ser extremamente variada, podendo envolver um maior ou um menor número de atividades linguísticas. Elas podem ser criativas como a pintura, a escrita criativa; baseadas nas capacidades como reparar ou montar alguma coisa; resolução de problemas, *puzzles*, palavras cruzadas; transações

rotineiras, interpretação de um papel numa peça, participação numa discussão, apresentação de uma exposição, planificação de um projeto, ou leitura e resposta de uma mensagem de *e-mail*.

Em relação às tarefas de escrita criativa, Rosen (2007) afirma que elas constituem um bom exemplo de tarefas pedagógicas, pois elas são estimulantes para o aluno, permitindo-lhe explorar as sutilezas da língua, mas destaca que elas serão, sem dúvida, de pouca utilidade diante da realidade cotidiana.

Ainda relacionado com o conceito das tarefas, os PCN aproximam suas determinações daquelas advindas do *CECRL* para a abordagem acional. Dessa maneira, ele reforça a nossa proposta de que ambos os documentos podem ser complementares tendo em vista a busca por uma adequação didático-metodológica das turmas multisseriadas dos CEL. Vejamos o trecho em questão, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.87-88):

O outro ponto relevante em relação às orientações pedagógicas é a noção de tarefa. São várias as definições de tarefa. No contexto específico de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira, no entanto, essas definições podem ser resumidas como experiências de aprendizagem relacionadas a uma meta ou atividade específicas realizadas pelo uso da linguagem, com algum tipo de relação com o mundo fora da escola ou com alguma atividade de significado real na sala de aula. [...] Por exemplo, uma tarefa pode pedir como resposta uma representação gráfica, um mapa ou roteiro, uma lista de instruções ou o preenchimento de um formulário. O objetivo da tarefa é facilitar a aprendizagem, por meio do engajamento do aluno em um tipo de atividade que corresponda na sala de aula a tarefas da realidade extraclasse. O essencial é que a tarefa tenha propósitos claramente definidos e que o foco esteja na atividade ou num tópico e não em um aspecto específico do sistema lingüístico, ou seja, que o foco esteja mais no significado e na relevância da atividade para o aluno do que no conhecimento sistêmico envolvido.

Rosen (2007) distingue dois tipos de tarefas: as abertas, que implicam em uma produção linguística e, portanto, as interações, e as fechadas que não requerem interação. Tomando o cumprimento de tarefas abertas, no entanto, acredita-se que os professores devem, primeiramente, motivar seus aprendizes por meio de um debate, da escrita de uma carta, por exemplo, para depois mostrar os objetivos da atividade a ser trabalhada em grupo e orientar os aprendizes. Esses alunos, por sua vez, mobilizam as competências e os recursos que dispõem a fim de atingir o resultado determinado.

A comunicação, como é possível constatar, é parte integrante das tarefas, envolvendo-se os participantes na interação, na produção, na recepção ou na mediação, ou combinando duas ou mais destas atividades. Segundo Tagliante (2006), a ação conjunta dos aprendizes

deve suscitar a interação que estimula o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao aprendizado de uma língua estrangeira.

Qualquer tipo de tarefa requer que seja ativado um conjunto de competências gerais apropriadas como, por exemplo, o conhecimento e a experiência do mundo, o conhecimento sociocultural (sobre o modo de vida na comunidade-alvo e as diferenças essenciais entre as práticas, os valores e as crenças nessa comunidade e na própria sociedade do aluno), as capacidades interculturais (que estão entre as duas culturas), a competência de aprendizagem e as capacidades práticas do cotidiano e da competência de realização, conforme explicita o próprio *CECRL* (2001). Além disso, os traços de personalidade e as atitudes individuais afetam a realização da tarefa por parte do aluno.

Springer (2009) esclarece, ainda, que a tarefa não é um exercício. Segundo ele, o exercício está, por tradição, intimamente ligado no trabalho com a língua em si, é um trabalho puramente escolar, formal, sistemático, repetitivo e limitado, pois trata-se de criar automatismos, de colocar em prática procedimentos recorrentes.

Além disso, o mesmo autor afirma que, segundo a abordagem acional, a tarefa é uma maneira de considerar a ação do aluno-ator social, que deve ser motivado por um objetivo ou uma necessidade pessoal ou por uma situação de aprendizagem e que deve ser capaz de apresentar o resultado final daquilo que é proposto.

Coste (2009, p.17), porém, declara que “todo exercício que entre em uma sequência de ensino é considerado como uma tarefa”, na medida em que haja um enunciado objetivo e um resultado observável e avaliável. O autor esclarece ainda que, assim considerados, um ditado, questões de múltipla escolha, uma leitura com lacuna para preencher são tão tarefas quanto uma simulação global ou a preparação de uma exposição (cartazes, placas, envio de convites, cobertura fotográfica ou vídeo etc.) ou um jornal de classe, e ressalta que nem toda tarefa é somente ou necessariamente comunicacional.

O autor destaca como um exemplo de sucesso que permeia a abordagem acional os estudos propostos na Suíça por Schneuwly e Dolz (1998) em relação às sequências didáticas e esclarece que a sequência propõe uma tarefa inicial que comporta uma análise coletiva das dificuldades, dos bloqueios encontrados no processo e das inadequações do resultado; novas mediações e subtarefas são realizadas e a sequência se conclui por uma nova tarefa comunicacional de produção de texto relacionada a um gênero em particular, inserido em um contexto e uma situação de comunicação dados.

O exemplo apresentado é uma possibilidade prática de trazer a abordagem acional ao contexto de ensino multisseriados dos CEL, mesmo não sendo a única. Dessa forma, podemos

reafirmar que essa abordagem facilita o desenvolvimento de atividades de interação com o grupo durante o cumprimento das tarefas – por meio das análises coletivas mencionadas, por exemplo – explorando, sempre que possível, a potencialidade das tecnologias da informação e da comunicação. A interação, além de ajudar os alunos menos experientes, leva também os mais experientes a descobrirem novas formas de aprender.

### 5.3 A abordagem acional **valoriza o desenvolvimento de atividades de interação com o grupo, propiciando um ambiente de sala de aula colaborativo, de solidariedade e de respeito em relação ao outro**

A terceira contribuição apresentada está diretamente ligada à anterior. Sua relevância ao contexto das turmas multisseriadas dos CEL também é indiscutível à medida que relaciona a interação entre o grupo proporcionada pela realização das tarefas ao ambiente de solidariedade e de respeito em que se transforma a sala de aula. É necessário, conforme já foi mencionado, equilibrar as ações entre professor e alunos, e deixar que estes últimos participem ativamente do seu processo de aprendizado, incentivando o desenvolvimento da autonomia.

É fundamental ressaltarmos a importância para os alunos de turmas multisseriadas terem os seus talentos valorizados no interior de uma ação comum. Diminuir as diferenças, enfatizando as habilidades e as competências individuais promovem a autoestima no grupo como um todo, os estimula a progredir no estudo do idioma e a respeitar o ritmo de aprendizagem do outro, sem desmotivar-se no decorrer do processo.

A abordagem acional valoriza a construção do sentido coletivamente, destacando o agir comunicacional que toma lugar em um contexto social de solidariedade. Segundo Springer (2009), a atividade humana supõe uma vontade, uma intenção, implicando, assim, modalidades de cooperação, pois é por meio da relação com os outros que se constitui a consciência individual da ação/atividade.

Springer (2009) complementa que a colaboração consiste na participação em tarefas – atividades – coletivas para atingir em conjunto um objetivo compartilhado, pois une a ação da atividade e a aprendizagem em um contexto social de solidariedade e de compreensão, em um verdadeiro agir comunicacional.

O autor afirma, ainda, que a visão sociocultural adquire sentido, visto que há a valorização do outro, o respeito e o interesse pelo outro; além disso, a aprendizagem é, de fato, vista como a participação de um processo social de construção de conhecimentos, uma transformação social dos indivíduos e de seu ambiente, o que consideramos ser adequado ao nosso contexto de ensino e de aprendizagem no CEL.

Conforme tratamos no capítulo II, embora os PCN estejam voltados a determinar diretrizes para o ensino de língua estrangeira no ensino público regular, desconsiderando as demais instituições – como o CEL, por exemplo –, eles podem dialogar com as proposições do *CECRL* ao passo que a visão sociointeracional apresentada no documento o aproxima da abordagem acional ao afirmar que o ato de aprender é uma forma de estar no mundo social com o outro e que os significados das expressões que permeiam a linguagem e o discurso em si não constam de textos explicativos e que são construídos pelos atores sociais.

Outro ponto importante que destacamos é que os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem valorizar a heterogeneidade dos alunos no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, seja por meio da proposição de temas de interesse para a turma, ou por meio do desenvolvimento das atividades em grupo para que cada aprendiz possa compreender e respeitar as atitudes, as opiniões, os conhecimentos e os ritmos diferenciados de aprendizagem, além de interagir de forma colaborativa com o colega e com o grupo, justamente o que reforçamos como fundamental para a adequação do processo de ensino e de aprendizagem para as turmas multisseriadas dos CEL de acordo com a abordagem acional.

A valorização da subjetividade, do protagonismo do aluno que busca desenvolver sua própria autonomia, desenvolve a compreensão do outro e a percepção das interdependências por meio da realização de projetos comuns; da gestão de conflitos e do respeito pelos valores do pluralismo, são características as quais apreciamos e almejamos para o ensino de FLE em turmas multisseriadas dos CEL. Acreditamos que essa seja uma contribuição de bastante relevância da abordagem acional para o contexto mencionado.

Enfatizamos, assim, a importância do trabalho com o grupo como um todo, estratégia destacada também nos dados obtidos nas fontes pesquisadas neste trabalho, principalmente em se tratando de turmas multisseriadas. Ele possibilita que o aprendiz sinta-se de fato integrante de um processo social de construção de conhecimentos, conforme afirma Springer (2009), além de disseminar o respeito entre os aprendizes e a valorização do outro, pois a ação é realizada em colaboração com o outro.

Consideramos válido trabalhar com a abordagem acional com vistas à adequação metodológica voltada ao contexto multisseriada dos CEL pautado nesse ambiente de



colaboração mencionado. O equilíbrio entre as ações do professor e dos alunos que compõem tais turmas parece-nos pertinente. As ações a serem desenvolvidas dentro da tarefa podem ser planejadas conjuntamente, procurando analisar o contexto em que estão inseridas as atividades, a situação de comunicação e a formulação de hipóteses. Em seguida, no mesmo ambiente de colaboração, o grupo parte para a execução da tarefa, propriamente dita, buscando justificativas para as hipóteses apresentadas. O docente, por sua vez, deve avaliar as atividades exequíveis pelo grupo, de acordo com o grau de complexidade de cada uma delas, adequando-as, é claro, às necessidades de sua turma. Ele deve, inclusive, oferecer o suporte para o cumprimento dos objetivos estipulados, por meio de explicações, conselhos e recomendações.

Acreditamos que os eventuais transtornos decorrentes da desarmonização dos conteúdos relativos aos alunos de diferentes estágios de conhecimento da língua estrangeira estudada sejam superados na medida em que os alunos se envolvam em um ambiente de solidariedade que o cumprimento de uma tarefa coletiva baseada na abordagem acional pode proporcionar.

#### 5.4 A abordagem acional **incentiva o docente a diversificar suas estratégias de ensino**

A quarta contribuição da abordagem acional para o contexto estabelecido envolve a diversificação das estratégias de ensino desenvolvidas pelo professor em sala de aula. Dessa forma, cruzamos os dados obtidos com a pesquisa apresentada no capítulo anterior em que pudemos constatar que os professores dos CEL já se dedicam em diversificar suas estratégias de acordo com aula programada e com as necessidades do grupo.

A abordagem acional não invalida nenhuma das estratégias de ensino mencionadas na pesquisa, nem as demais abordagens de ensino que a precedem. O professor, por sua vez, ao diagnosticar as necessidades da turma e programar as atividades a serem desenvolvidas, traçando objetivos claros a serem alcançados com o cumprimento da tarefa, avalia e faz suas escolhas metodológicas. Assim, o mestre deve, inclusive, antecipar aos alunos que nenhuma tarefa é desenvolvida da mesma maneira, mesmo que seja necessário cumprir as mesmas etapas no decorrer do seu desenvolvimento.

O docente consciente de suas funções organiza e administra as atividades com o grupo no interior de uma determinada tarefa, desenvolvendo estratégias de ensino abertas, dotadas

de sentido e coerentes com o objetivo final esperado. Dentre essas estratégias destacamos aquelas que valorizam os erros cometidos e as que reestruturam as atividades a fim de superar os obstáculos e as dificuldades apresentadas pelo grupo.

Com relação ao docente cuja função compreende, entre outras, organizar e dirigir situações de aprendizagem e pressupõe desenvolver estratégias de ensino abertas, amplas e carregadas de sentido, Perrenoud (2000) atribui as seguintes competências:

1) conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem, isto é, relacionar os conteúdos a objetivos e a situações de aprendizagem. Para isso, o professor deve dominar a matriz disciplinar (conceitos, questões, abordagens que estruturam os saberes), estar sempre à frente dos alunos em relação ao conteúdo e encontrar aquilo que é prioridade em diferentes contextos;

2) trabalhar partindo das representações dos alunos, ou seja, fazer os alunos expressarem suas representações para que elas sejam compreendidas em sua forma de coerência. Assim, o professor pode colocar-se no lugar do aluno para entender suas dificuldades;

3) atuar considerando os erros e os obstáculos da aprendizagem: o que consiste em reestruturar seu sistema de entendimento do mundo, pois uma situação problema faz com que haja transposição de um obstáculo graças a uma aprendizagem inédita. Dessa maneira, toma-se consciência dos erros para identificar sua origem e para transpô-los;

4) construir e planejar dispositivos e sequências didáticas necessários para mobilizar os alunos a entenderem a atividade e terem êxito;

5) envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.

Além disso, o autor acrescenta a administração da progressão da aprendizagem, com cada ação sendo decidida com o intuito de contribuir com o aprimoramento das aprendizagens de cada um. De forma complementar às competências apresentadas anteriormente, cabe a atenção do professor em:

6) conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos, antecipando suas ações e construindo uma espécie de guia para uma improvisação didática e ações de regulação;

7) adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino: é preciso um domínio da totalidade da formação de um ciclo de aprendizagem;

8) estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem;

9) observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa: fazer avaliações periódicas do desenvolvimento dos alunos e os resultados utilizados para auxiliar o aprendizado dos alunos em primeiro lugar; e

10) fazer balanços periódicos de competências adquiridas e tomar decisões de progressão: isso significa avaliar as aquisições para estabelecer estratégias de formação considerando os recursos disponíveis.

Levando em consideração o processo de ensino e de aprendizagem de FLE no CEL em turmas multisseriadas, temos como ideal que o desempenho do professor se adeque às dez competências elencadas por Perrenoud (2000). De forma complementar, podemos ressaltar a contribuição advinda dos Parâmetros Curriculares Nacionais que recomendam aos professores de línguas estrangeiras que diagnostiquem os conhecimentos prévios dos alunos que compõem a turma, que estimulem e que valorizem o trabalho da autonomia nos alunos, determinando possibilidades e dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem.

Entretanto, levando em consideração o contexto das turmas multisseriadas dos CEL, cabe reconhecer a necessidade de nos concentrarmos na tarefa mais fundamental do professor que é semear desejos, estimular projetos, consolidar uma arquitetura de valores que os sustentem e, sobretudo, fazer com que os alunos saibam articular seus projetos pessoais com os da coletividade da sala de aula na qual se inserem. É importante que os professores desenvolvam atividades em que os alunos sejam agentes de sua aprendizagem, exercendo, por sua vez, um papel participativo, agindo como colaboradores desse processo.

Dessa forma, é fundamental considerarmos as estratégias de ensino mencionadas como relevantes pelos educadores dos CEL na busca da adequação didático-metodológica das turmas multisseriadas e que foram apresentadas no capítulo anterior, a fim de mensurar a contribuição da abordagem acional para esse processo.

Retomamos a afirmação inicial de que abordagem acional não invalida nenhuma estratégia mencionada como frequentemente desenvolvida pelos professores do CEL em turmas multisseriadas, que podem estar inseridas no desenvolvimento das atividades no decorrer do cumprimento da tarefa. Tanto as estratégias quanto as abordagens metodológicas se mantêm disponíveis para o professor que pode optar por utilizá-las em determinado momento da aula de acordo com os objetivos fixados para a tarefa.

### 5.5 A abordagem acional **possibilita o desenvolvimento de uma progressão esclarecida, programada de acordo com a necessidade da turma e adequada ao tempo e ao ritmo de aprendizagem de cada aluno**

A última contribuição da abordagem acional elencada neste estudo para esse contexto de ensino das turmas multisseriadas dos CEL culmina na constatação de que a adequação metodológica preconizada pode ser viabilizada por meio da programação das atividades de acordo com as necessidades da turma, considerando o tempo e o ritmo de aprendizado de cada aluno a fim de que o docente proporcione a esse grupo de alunos uma progressão esclarecida em relação ao processo de ensino e de aprendizagem do FLE.

Retomamos a sugestão de Puren (2010a) o qual insiste que para obter sucesso com o trabalho é necessária a associação da pedagogia do projeto à pedagogia do contrato, efetivando um compromisso do aluno com os objetivos determinados pelo professor para a tarefa e à pedagogia diferenciada. Ele afirma ainda ser viável o acréscimo de mais duas pedagogias: a pedagogia do grupo, pois um projeto coletivo mais complexo pode exigir a divisão das tarefas pelos grupos; e a pedagogia por objetivos ou pedagogia por competências, mais voltada à realização de uma avaliação de acordo com a programação que foi estabelecida pelo docente.

Trouxemos novamente a proposição desse autor que já foi detalhada no capítulo II deste trabalho, pois acreditamos que articular as pedagogias conforme suas orientações sugere uma forma prática de contribuição da abordagem acional para alcançar o objetivo de adequação do ensino de língua estrangeira nos Centros de Estudos de Línguas de São Paulo, além, é claro, de cumprir o objetivo ao qual todos nós professores primamos: formar alunos autônomos.

Para complementar, o autor apresenta outras sugestões práticas para desenvolver a autonomia nos alunos, característica almejada também pela abordagem acional: a auto-observação; a autocorreção; a diversificação do ritmo de aprendizagem; o trabalho em grupo; o trabalho com projetos; a análise dos problemas; a leitura e a escuta extensivas (livros paradidáticos para ler em casa); seleção de atividades (de acordo com o interesse dos alunos); a utilização de exercícios como meio e não como fim; a expressão pelos alunos de seus próprios conhecimentos e experiências; a atitude positiva frente ao uso da língua materna; o ensino mútuo; a participação do aluno na definição dos objetivos; a elaboração de materiais de aprendizagem para os próprios alunos; e a atividade de conselheiro por parte do professor.

Destacamos, ainda, que a abordagem acional promove a prática dos dispositivos de autoavaliação e de avaliação formativa, direcionando os aprendizes para a autorreflexão e para a reestruturação do programa de ensino voltado ao contexto de sala de aula, ou seja, os próprios alunos contribuem com sugestões para a manutenção de um curso que segue seus interesses, necessidades e objetivos, além de garantir a qualidade do seu aprendizado.

Tais procedimentos promovem uma concepção moderna de progresso e de enriquecimento do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras, mais adaptada à evolução da sociedade que, em conformidade com o *CECRL*, busca formar cidadãos do mundo, ou seja, usuários de língua estrangeira que sejam capazes de utilizá-la por um período duradouro a fim de suprir suas necessidades, profissionais e/ou acadêmicas, por exemplo.

Reconhecemos que os docentes, por sua vez, devem estabelecer um momento de reflexão sobre as concepções de ensino e de planejamento de suas aulas e do curso, levando em conta o contexto específico do CEL, principalmente o das turmas multisseriadas, buscando a adequação didático-metodológica do ensino da língua estrangeira. Durante as aulas, o ideal é que o professor proponha tarefas que estejam de acordo com os interesses, com as necessidades e com os objetivos dos alunos em relação à língua estudada.

Desenvolver atividades relacionadas à reciclagem, ao meio ambiente, à conservação dos espaços públicos, à prestação de serviços como: mecânico ou pequenos comerciantes; à composição de músicas (rap, hip hop etc.) e de vídeos com apresentações de danças que representem a cultura, a arte de rua, apresentações de palestras/reuniões de trabalho, a cidadania, dentre outros exemplos, cumpririam a exigência e possivelmente atingiriam satisfatoriamente o grupo em questão. No momento do cumprimento das tarefas, o professor deve funcionar como um co-participante e um co-comunicador das atividades propostas.

Dessa forma, ao aglutinarmos todas as considerações apresentadas, podemos verificar que, de fato, a abordagem acional traz contribuições relevantes tendo em vista o contexto multisseriados dos CEL. Reconhecer essa realidade que permeia o cotidiano das instituições e buscar uma prática adequada é garantir a continuidade de uma trajetória de sucessos que envolvem tal projeto desde sua implementação.

Em suma, a abordagem acional contribui para o ensino e a aprendizagem de FLE em turmas multisseriadas do CEL na medida em que:

- permite o desenvolvimento de suas atividades associadas ao uso de um material de base;
- promove o cumprimento de tarefas com um objetivo determinado;

- valoriza o desenvolvimento de atividades de interação com o grupo, propiciando um ambiente de sala de aula colaborativo, de solidariedade e de respeito em relação ao outro;
- incentiva o docente a diversificar suas estratégias de ensino; e
- possibilita o desenvolvimento de uma progressão esclarecida, programada de acordo com a necessidade da turma e adequada ao tempo e ao ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Contudo, devemos considerar como contribuição para a adequação proposta as análises realizadas sobre a abordagem acional enfocadas no capítulo dedicado aos estudos teóricos, pois, por meio da análise criteriosa do *CECRL*, em termos de abordagem de ensino e de orientações metodológicas voltadas ao processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras, e dos trabalhos dos autores que também se dedicaram tecer reflexões a respeito do documento foi possível considerá-la para o fim da aplicabilidade ao contexto multisseriado de ensino dos CEL.

Cientes de que as contribuições advindas dessa abordagem vão muito além das selecionadas para serem apresentadas de forma sintética e objetiva neste trabalho, aguardamos os desdobramentos que este estudo possa proporcionar.

Ainda que tenhamos sugerido o trabalho com a abordagem acional e as diretrizes contidas no *CECRL* como uma forma de adequação metodológica das turmas multisseriadas de FLE nos CEL não significa que os consideremos exclusivos. Por intermédio do estudo crítico apresentado, verificamos que em alguns pontos é possível aproximar as considerações presentes no referencial europeu para o ensino de línguas estrangeiras às orientações provenientes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mesmo que não estejam voltados diretamente para o ensino de línguas estrangeiras nos CEL.

Essa constatação sinaliza a possibilidade de concebermos diretrizes metodológicas comuns que estejam adequadas não só ao contexto de ensino de línguas estrangeiras em turmas multisseriadas nos CEL, mas que seja um referencial nacional para o ensino de línguas em todos os contextos.

Dessa forma, sugerimos uma possibilidade de adequação metodológica pautada na abordagem acional para a reflexão dos envolvidos nesse processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista as estratégias de ensino já utilizadas pelos professores dessas instituições em turmas multisseriadas nos pareceu o melhor caminho.

Buscamos suscitar questionamentos, discussões e confronto de ideias para uma possível e futura teorização que defina uma política linguística para o ensino de línguas no país que envolva os diferentes contextos, incluindo o multisseriados dos CEL.

Propiciar reflexões, estudos, discussões e confrontos de ideias entre os professores, pesquisadores, demais envolvidos e interessados no contexto talvez seja a maior contribuição que a abordagem acional possa proporcionar às turmas multisseriadas dos CEL, pois contribuiria, inclusive, para provocar movimentos em direção ao almejado reconhecimento legal e à frequente orientação pedagógica do professor específica para esse contexto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o almejado, procuramos apresentar os Centros de Estudos de Línguas da rede pública do estado de São Paulo por meio do estudo de documentos oficiais que nos permitiu compreender as singularidades que permeiam essas instituições. Destacamos, nesse contexto, a presença das turmas multisseriadas, caracterizada pelo agrupamento de aprendizes, em uma mesma sala de aula e sob a supervisão de um único docente, que possuem estágios diferentes de conhecimento da língua estrangeira estudada.

Ainda com relação aos Centros de Estudos de Línguas é imprescindível reforçar a experiência dessas instituições como importante, que obtém resultados extremamente satisfatórios. Os alunos, em grande parte, são motivados ao aprendizado de uma língua estrangeira e reconhecem sua relevância, principalmente em relação ao mercado de trabalho.

Devido à organização coerente dessas instituições e ao corpo docente engajado na adequação de um ensino de qualidade, fazendo uso dos recursos que lhe são disponibilizados, os CEL têm sido referência no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras para a rede estadual de ensino.

Verificamos, contudo, no decorrer do estudo da legislação que regulamenta o funcionamento dos CEL, que a situação das turmas multisseriadas é tratada como algo marginalizado, ou seja, não é reconhecida como parte recorrente do cotidiano dessas instituições e sim em caráter de excepcionalidade. Esse fato reflete no trabalho do docente nesse contexto, pois ele não possui orientações metodológicas adequadas ao trabalho com essas turmas, que não podem ser ignoradas.

Além disso, procuramos atender também o objetivo de reconstituir o percurso de ensino do Francês como Língua Estrangeira nos CEL, a fim de conhecermos todo o contexto de criação e de funcionamento, buscando a adequação necessária. Verificamos a importância do idioma para os CEL, visto que os cursos de FLE têm se mantido há mais de vinte anos alvo de interesse da comunidade.

Esse fator pode ser evidenciado, inclusive, pela elaboração de uma Proposta Curricular voltada para o ensino do Francês que também era oferecido nas escolas regulares. O documento enfatiza os pontos fortes relativos ao estudo do idioma e sinaliza a preocupação de



oferecer orientações de acordo com abordagens metodológicas bastante atuais para a época, a fim de nortear a prática docente.

Estudamos, também, os parâmetros de referência para o ensino de línguas estrangeiras que organizam o trabalho docente – representados pelos PCN e pelo *CECRL*, buscando refletir sobre as orientações fornecidas pelos documentos nacionais e europeu, respectivamente, para o ensino e a aprendizagem de línguas e identificar traços da política linguística vigente no país, como também a contribuição para o ensino de línguas estrangeiras nos CEL, inclusive para o trabalho com as turmas multisseriadas.

Esse estudo permitiu-nos verificar as possíveis contribuições advindas desses documentos, bem como suas deficiências, atribuindo a eles um caráter complementar com vistas à adequação metodológica para o contexto de ensino e de aprendizagem dos CEL e de suas turmas multisseriadas.

Ignorar um valioso percurso de sucessos e insucessos do ensino de FLE nos CEL é negar ao aluno o direito consentido por lei a uma educação de qualidade. Enfatizamos, portanto, a importância de reconstituir esse percurso para conhecermos tanto o contexto de criação dessas instituições, quanto para buscar uma adequação metodológica que forneça uma base comum voltada a esse contexto de ensino. Insistimos na pertinência de (re)avaliar a adequação metodológica proposta para o ensino dessa língua estrangeira nos CEL.

Destacamos, assim, a proposição de aplicar as diretrizes da abordagem acional contida no *CECRL* como uma possibilidade de adequação desse processo de ensino e de aprendizagem em turmas multisseriadas nos CEL, o que suscitou um estudo teórico mais apurado do documento citado no que se refere aos preceitos metodológicos privilegiados por essa abordagem.

Tal estudo culminou, inclusive, na verificação de trabalhos de outros autores – Bérard (2008), Coste (2009), Puren (2001c, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b), Rosen (2007, 2009), Springer (2009), Vilaça (2006), dentre outros – que contribuiriam para as elucidações necessárias e para a discussão teórica dentro do campo mencionado.

Desse modo, constatamos a necessidade de não ficarmos restritos aos estudos teóricos, mas também de ir a campo para verificarmos em que medida as diretrizes legais são realmente cumpridas e verificarmos o cotidiano do ensino e da aprendizagem do FLE nas instituições, principalmente no que se refere às estratégias de ensino e de aprendizagem privilegiadas e desenvolvidas pelos docentes em turmas multisseriadas nos CEL.

Estabelecemos, assim, além do estudo teórico, três fontes de pesquisa: a entrevista com os docentes dos CEL visitados, a observação de aulas em turmas multisseriadas

realizadas pela pesquisadora e a análise de relatórios de graduandos, futuros professores de línguas, referentes aos anos de 2009, 2010 e 2011.

O cruzamento dos dados obtidos permitiu-nos verificar a diversidade de estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores dos CEL em turmas multisseriadas, a importância dada ao material didático de base e ao desenvolvimento das atividades para o grupo como um todo.

Mediante a constatação do que é relevante para os docentes do CEL em termos de estratégias de ensino voltadas às turmas multisseriadas, reafirmamos a possibilidade de trabalharmos com a abordagem acional como meio de adequar o trabalho docente à medida que conduz à harmonização dos saberes do grupo, que é bastante heterogêneo, de forma positiva, resguardando o interesse do aluno, oferecendo-lhe um aprendizado voltado para as necessidades da turma e valorizando o contexto específico em que está inserido.

Assim, acreditamos que os alunos de turmas multisseriadas envolvendo-se no cumprimento de tarefas coletivas, sob a supervisão do professor, a fim de atingir um objetivo que foi fixado inicialmente pelo docente e que é comum ao grupo, potencializa a diminuição do desconforto mencionado, pois os alunos serão incentivados a mobilizar seus talentos e saberes individuais para atingirem o objetivo. Além disso, promove o respeito entre os colegas, valoriza a autonomia, ao mesmo tempo em que estimula o trabalho de colaboração e de cooperação com o outro.

A abordagem acional permite que o docente diagnostique os desequilíbrios em termos de conteúdos aprendidos e que desenvolva as tarefas com o objetivo de reforçar ou desenvolver determinada competência necessária àquele estágio de aprendizado de língua estrangeira. Dessa forma programada, o docente possibilita a progressão esclarecida dessa turma a cada semestre, o que permite a cada um encontrar seu ritmo e contribuir para traçar seu percurso em direção ao objetivo prescrito pelo professor.

Em resumo, apontamos os benefícios e as contribuições da abordagem acional para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras em turmas multisseriadas no CEL tomando Springer (2009): os alunos – atores sociais – possuem tarefas complexas para cumprir com um objetivo claramente definido; tomam em conjunto as decisões sobre a maneira de proceder; não fazem necessariamente todos a mesma coisa no mesmo momento; têm acesso a um grande número de recursos fornecidos pelo professor; interagem entre si; estão engajados em um processo de descoberta e de construção de conhecimentos; refletem sobre suas ações; comunicam e compartilham seus saberes; eles se autoavaliam ao longo de todo o processo

para melhorar o resultado; desenvolvem novas competências durante a ação e, portanto, harmonizam seus conteúdos em uma prática solidária, colaborativa e motivadora.

Esclarecemos, ainda, que não objetivamos criar roteiros ou aulas prontas que sirvam de modelo para o desenvolvimento do trabalho com a abordagem acional para o ensino de línguas. Autores como Etienne (2008) e Robert, Rosen e Reinhardt (2011) já o fizeram com bastante propriedade e podem ser consultados. O que almejamos é propor uma possibilidade de conduta para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem de FLE em turmas multisseriadas nos CEL que impulse as discussões a respeito do reconhecimento desse contexto singular que é recorrente no cotidiano do ensino de línguas nessas instituições e que favoreça uma busca pela adequação metodológica dessas turmas.

O fato de não haver uma política linguística nacional voltada para o ensino de línguas no país que envolva todos os segmentos, faz com que muitos professores se apoiem nas determinações do *CECRL*, o que justificaria em parte o nosso interesse em estudá-lo e de sugerir a abordagem nele privilegiada como uma possibilidade de adequação ao contexto multisseriada do CEL.

No entanto, mais uma vez, destacamos o fato de não defendermos uma transposição das diretrizes do *CECRL* para o trabalho com idiomas nos CEL, nem de impormos uma abordagem exclusiva para o trabalho com as turmas multisseriadas nessas instituições como única possibilidade de adequação.

O que esperamos cumprir com este trabalho, reiteramos, é promover o reconhecimento dos CEL, principalmente, do contexto multisseriada, para que se busque refletir sobre as dificuldades da prática docente nessas turmas e para que os professores possam compartilhar suas experiências e refletir sobre elas, possibilitando, assim, uma adequação metodológica, que não necessária ou exclusivamente a abordagem acional, mas que possa culminar, no futuro, em uma teorização, promovendo a relevância de haver uma política diretriz para o ensino de língua estrangeira voltada para o nosso contexto brasileiro.

Propomos, na verdade, uma (re)construção dos objetivos para o ensino de línguas por meio de orientações fundamentais explícitas, envolvendo as dimensões linguísticas e culturais e sua apropriação em função das tradições, da demanda e das necessidades voltadas a nossa diversidade.

Finalmente, enfatizamos que as pesquisas relacionadas às turmas multisseriadas dos CEL, principalmente no que se refere à constante busca pela adequação metodológica, não se encerram neste trabalho. O processo de reconhecimento desse contexto tão singular está apenas começando. Pretendemos, portanto, acompanhar o desenrolar dessa trajetória em

pesquisas futuras, mantendo como premissa garantir aos alunos dos CEL – de turmas multisseriadas ou não – um processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras que seja eficaz, que lhes traga autonomia e que os torne cidadãos do mundo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, J. D. S. A. **A escola rural brasileira**: vencendo os desafios nos caminhos e descaminhos do tempo. Universidade federal do Piauí: [s.n.], 2006. Disponível em: <[http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1\\_03\\_2006.PDF](http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_03_2006.PDF)>. Acesso em: 24 jan. 2013.

BÉRARD, E. Les objectifs du Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. In: **Terres de FLE**. n.1, 2008, p. 25-30.

BERTOCCHINI, P. ; COSTANZO, E. **Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE**. Paris, CLE International, 2008, p.43-44.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/viw\\_identificacao/lei9.3941996?opendocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/viw_identificacao/lei9.3941996?opendocument)>. Acesso em : 27 abr. 2011.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues**. Division des politiques Linguistiques de Strasbourg. Paris: Didier, 2001. Disponível em: <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2010.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, | s. l. |, n. 1, p. 1-4, 1980.

COSTE, D. Tâche, progression, curriculum. In: **Le français dans le monde**. Recherches et applications. n.45. Clé International, Paris, p.15-24, 2009.

CUQ, J-P (Cord.). **ASDIFLE**. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris, CLE International, 2003, p.226-227.

ETIENNE, S. **Créer des parcours d'apprentissage pour le niveau A1.1**. Paris: Didier, 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GASPARELO, L. F. **O Centro de Estudos de Línguas de Sorocaba: projeto pedagógico e práticas de ensino**. Dissertação de mestrado, 2009. Disponível em: <[www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br)>. Acesso em: 26 jan. 2013.

HYMES, D. On communicative competence. In: BRUMFIT, C.; JOHNSON, K. (Org). **The communicative approach to language teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 1991. p. 3-26.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, I e VANDRESEN, P. **Tópicos de Lingüística Aplicada**. Florianópolis, UFSC, 1988, p.211-236.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARIANI, L., **Stili e strategie nella dinamica apprendimento/insegnamento della língua**. LEND. Année XXV, Numéro spécial, sept. 1996. p.65.

MICHALISZYN, M. S.; TOMASINI, R. **Pesquisa, Orientações e Normas para a Elaboração de Projetos, Monografias e Artigos Científicos**. Petrópolis : Vozes, 2007.

OLIVEIRA, L. A. **O conceito de competências no ensino de língua estrangeira**. Sitientibus, Feira de Santana, n.37, p.61-74, jul./dez. 2007. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Ingles/aartigo/lucianooliveira.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Ingles/aartigo/lucianooliveira.pdf)>. Acesso em: 13 dez. 2012.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2000, p.11-54.

PLUSKWA, D.; WILLS, D.; WILLS, J. L'approche actionnelle en pratique: la tâche d'abord, la grammaire ensuite! In: **L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues**. Difusión Fle, Espagne, 2009.

PORCHER, L. **L'enseignement des langues étrangères**. Paris, Hachette, 2004, p.40-47.

PUREN, C. **Une technologie ancienne peut-elle être rénovée? Le cas du manuel de langue de spécialité face aux nouveaux enjeux de la perspective actionnelle**. Intervention du 16 juin 2011 à la IX<sup>e</sup> Rencontre internationale du Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité. Innovations didactiques dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol de spécialité grâce aux ressources technologiques, Université Grenoble 3, Département LANSAD, 2011b. Disponível em: <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

PUREN, C. **Mises au point de/sur la perspective actionnelle**, 2011a. Disponível em: <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. **La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne: cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques**. Actes des XXIVèmes Rencontres Pédagogiques du Kansai (Osaka, Japon), 2010a. Disponível em: <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. **Le nouvel objectif social de référence de la didactique des langues-cultures: la formation d'un acteur social autonome et solidaire**. Canevas de formation et dossier documentaire. Matériel de formation préparé à l'origine pour être utilisé aux Journées FARA - Rencontre Inter AEFTI, 2010b, intitulées La place des apprenants dans la formation : l'exemple des ASL ("Ateliers Socio-Linguistiques"). Disponível em: <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. De l'approche communicative à la perspective actionnelle. In: **Le Français dans Le monde**, no. 359. Paris: CLE International, 2005a. p.37-40.

\_\_\_\_\_. Quelques considérations sur la politique européenne de l'enseignement des langues [Introduction du numéro]. **Les Langues modernes**, n° 3, 2001c, p. 4-12 (« L'Europe des langues »). Paris: APLV. Disponível em: <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação**. Conselho da Europa. Portugal: Edições ASA, 2001. Disponível em: <[www.asa.pt/downloads/Quadro\\_Europeu\\_001\\_072.pdf](http://www.asa.pt/downloads/Quadro_Europeu_001_072.pdf)>. Acesso em: 24 jan. 2012.

ROBERT, J.P. **Dictionnaire pratique de didactique du FLE**. Paris, Ophrys, 2002.

\_\_\_\_\_.; ROSEN, E.; REINHARDT, C. **Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique**. Paris: Hachette, 2011.

ROSEN, E. Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. In: **Le français dans le monde**. Recherches et applications. n.45. Clé International, Paris, p.6-14, 2009.

\_\_\_\_\_. **Le Cadre européen commun de référence pour les langues**. Paris: Clé International, 2007.

SANTOS, J. J. dos. **Dimensões da qualidade educativa nos Centros de Estudos de Línguas do estado de São Paulo (CEL-SP): subsídios à implementação do ensino de espanhol nas escolas públicas paulistas**. Dissertação de mestrado. USP/FEUSP. São Paulo, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Relação de Centros de Estudos de Línguas**. São Paulo: CENP, 2011. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/CEL/end.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 33 de 23 de março de 2010**. Altera dispositivos da Resolução SE nº 83, de 5 de novembro de 2009, que dispõe sobre diversificação curricular do ensino médio, relacionada à língua estrangeira moderna, e dá providências correlatas. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocnp/default.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 83 de 5 de novembro de 2009**. Dispõe sobre a diversificação curricular no Ensino Médio, relacionada à língua estrangeira moderna e dá providências correlatas. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocnp/default.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 81 de 4 de novembro de 2009**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas – CEL, e dá providências correlatas. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocnp/default.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Decreto nº 54.758 de 10 de setembro de 2009**. Dispõe sobre os Centros de Estudos de Línguas – CEL e dá providências correlatas. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocnp/default.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 85 de 13 de agosto de 2001**. Dispõe sobre o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas (CEL) e dá providências correlatas. São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocnp/default.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular de língua estrangeira moderna: Francês - 1º grau**. 4.ed. São Paulo: SE/CENP, 1992.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 210 de 31 de agosto de 1988**. Dispõe sobre a criação da Comissão multissetorial, coordenada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, com vistas a implementar o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo. São Paulo, 1988.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 193 de 18 de agosto de 1988**. Dá uma nova redação ao parágrafo único do artigo 1º da Resolução SE nº 271/87. São Paulo, 1988.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 271 de 20 de novembro de 1987**. Dispõe sobre o funcionamento e as atividades dos Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo. São Paulo, 1987. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocnp/default.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2011.



SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Decreto nº 27.270, de 10 de agosto de 1987.** Dispõe sobre a regulamentação e criação dos Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo. São Paulo, 1987. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaoocnp/default.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Pour un enseignement de l'oral.** Initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF, 1998.

SPRINGER, C. La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. In: **Le Français dans Le monde.** Paris: CLE International, p. 25-34, Janvier 2009.

TAGLIANTE, C. **La classe de langue.** Paris: Clé International/SEJER, Nouvelle édition, Collection Techniques de classe, 2006.

VILAÇA, M. L. C. Conhecendo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas: Fundamentos, Objetivos e Aplicações. In: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Vol.V, n.XVII, abril – junho de 2006. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/501/492>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

## FONTES CONSULTADAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Pontes Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes Editora, 2007.

AMADEU – SABINO, M. **O dizer e o fazer de um professor de LE em curso de licenciatura:** foco na abordagem declarada comunicativa. Dissertação de mestrado. UNICAMP/IEL. Campinas, 1994.

BARCELOS, A.M.B. **Crenças sobre o aprendizado de línguas.** Linguística aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino, vol.7, n.1, p.123-153, 2004.

BARTHÉLÉMY, F. **Professeurs de FLE.** Paris, Hachette, 2007.

BEACCO, J.C. **L'approche des compétences pour l'enseignement des langues,** Paris, Didier, 2007, p.70-90.

BÉRARD, E. Les tâches dans l'enseignement du FLE: rapport à la réalité et dimension didactique. In: **La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue.** FDM Recherches et applications. Paris, CLE International, 2009, p.36-37.

BOYER, H. **Introduction à la Didactique du Français Langue Étrangère**. Paris: Clé International. Coll. Le Français sans Frontières, 1979.

BRONCKART, J.P.; BULEA, E.; POULIOT, M. (Ed.) **Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences**. Paris, Presses universitaires du Septentrion, 2005, p.41-68 e p.193-227.

BRUNO, F. C. (Org.) **Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos: Claraluz, 2005.

CALLEGARI, M. O. V. **Saborear para saber: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula: um estudo com alunos e professores de espanhol do Ensino Médio**. Dissertação de mestrado. USP/FEUSP. São Paulo, 2004.

CASTELLOTTI, V.; NISHIYAMA, J. N. (Org.) Contextualisations du CECR. Le cas de L'Asie de l'Est. In: **Le français dans le monde - Recherches et applications n.50**, Paris: Clé International, Julho 2011.

CAVALARI, S.M.S. **Opções e implicações do gerenciamento do erro em aulas de língua estrangeira**. Estudos linguísticos XXXV, p.1887-1896. São Paulo: GEL, 2006.

COURTILLON, J. **Elaborer un cours de FLE**. Paris: Clé International, 2003, p.17-30.

CUQ, J-P.; GRUCA, I., **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2005.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **O Enigma da Competência em Educação**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2004, p.9-46.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Atlas, 1993.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, 2006, p.11-45.

GERMAIN, C. **Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire**. Paris: Clé International, Collection DLE, 1993.

HOUAISS, A. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva Ltda, 2001.

KRASILCHIK, M. **Planejamento educacional: estruturando o currículo**. São Paulo: Educação Médica Sarvier, 1998.

LIONS-OLIVIERI, M-L.; LIRIA, P. (Coor.) **L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues**. Difusión Fle, Espagne, 2009.

LOUVEAU, E.; MANGENOT, F. **Internet et la classe de langue**. Paris: CLE International, 2006.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

MACHADO, N. J. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. et alii. **As Competências para ensinar no século XXI**. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre, Artmed, 2002, p.137-155.

MARTINS-CESTARO, S. A. **O ensino da língua francesa nas escolas públicas estaduais de Natal**. Natal, 1997. Dissertação de mestrado.

MELLO, H. A. B. de. O que está por trás da ação do professor em sala de aula?. In: **A sala de aula de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, 2000.

PRAXEDES, C. **Quadro comum europeu de ensino-aprendizagem e avaliação de línguas** – o que falta ao cone sul para seguir este exemplar modelo de integração multicultural? Texto resultante do trabalho apresentado no I Simpósio de Estudos Filológicos e Linguísticos, promovido pelo CiFEFiL e realizado na FFP(UERJ), de 3 a 7 de março de 2008.

PUREN, C. **Compétence d'apprentissage et compétence culturelle en perspective actionnelle**. Conférence à la Journée pédagogique CDL & EPFL Lausanne, Approche actionnelle et autonomie , 2011c. Disponível em: <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. **Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Révérence**. Journée des langues de l'IUFM de Lorraine, 9 mai 2007. Conférence sous forme de présentation sonorisée. Disponível em: <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. **Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures: un chantier à reprendre**, 2006b. Disponível em: <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. **Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le Cadre Européen Commun de Référence?** Conférence à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble, 2006a. Publié ici sous forme de présentation PowerPoint commentée par écrit. Disponível em: <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. **Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues et cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle**, 2005c. Disponível em: <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Entrées libres en didactiques des langues et cultures. In: **Cahiers pédagogiques des langues bien vivantes**. n. 437. CRAP, Paris, 41-44, 2005b.

PUREN, C. De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. Actes du XXVe Congrès de l'APLIUT, 5-7 juin 2003 à Auch. In: **Les Cahiers de l'APLIUT** (revue de l'Association des Professeurs de langues des Instituts Universitaires de Technologie), vol. XXIII, n° 1, février 2004, p. 10-26. Disponível em: <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. In: **Langues modernes** première publication dans le n° 3/2002. Paris: APLV, juil.-août-sept. 2002, p. 55-71. Disponível em: <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Pédagogie différenciée en classe de langue. In: **Les Cahiers pédagogiques** n° 399, p. 64-66. Paris: CRAP, déc. 2001b. Disponível em: <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. La problématique de la formation dans le contexte actuel de l'éclectisme méthodologique. In: **Le nouveau bulletin de l'ADEAF** (Association pour le Développement de l'Enseignement de l'Allemand en France), n° 78, 2001a, p. 6-18. Disponível em: <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. **Histoire des méthodologies**. Paris: Nathan; Clé International, 1988.

RICHER, J-J. Le Cadre européen ou l'émergence d'un nouveau paradigme didactique. In: **Le Français dans Le monde**, no. 359, CLE International, Paris, 36-38.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 13 de 3 de março de 2011**. Altera o Anexo que integra a Resolução SE-70, de 26-10-2010, que dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 3 de 28 de janeiro de 2011**. Dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de Projetos da Pasta aos docentes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 13 de 2 de fevereiro de 2010**. Dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de projetos da Pasta aos docentes do Quadro do Magistério. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 4 de 13 de janeiro de 2010**. Altera dispositivos da Resolução SE nº 83, de 5 de novembro de 2009, que dispõe sobre diversificação curricular no ensino médio, relacionada à língua estrangeira moderna, e dá providências correlatas. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 60, de 19 de agosto de 2009**. Dispõe sobre autorização de instalação e funcionamento de Centro de Estudo de Língua – CEL e dá providências correlatas. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 53, de 6 de agosto de 2009**. Dispõe sobre autorização de instalação e funcionamento de Centro de Estudo de Língua – CEL e dá providências correlatas. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 51, de 29 de julho de 2009**. Dispõe sobre autorização de instalação e funcionamento de Centro de Estudo de Língua – CEL e dá providências correlatas. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 50, de 29 de julho de 2009**. Dispõe sobre autorização de instalação e funcionamento de Centro de Estudo de Língua – CEL e dá providências correlatas. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 49, de 28 de julho de 2009**. Dispõe sobre autorização de instalação e funcionamento de Centro de Estudo de Língua – CEL e dá providências correlatas. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 43, de 17 de julho de 2009**. Dispõe sobre autorização de instalação e funcionamento de Centro de Estudo de Língua – CEL e dá providências correlatas. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 35, de 19 de maio de 2009**. Dispõe sobre autorização, instalação e funcionamento de Centro de Estudo de Língua - CEL e dá providências correlatas. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 12, de 10 de fevereiro de 2009**. Dispõe sobre autorização, instalação e funcionamento de Centro de Estudo de Língua CEL e dá providências correlatas. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 3, de 23 de janeiro de 2009**. Dispõe sobre autorização, instalação e funcionamento de Centro de Estudo de Língua - CEL e dá providências correlatas. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 91 de 13 de dezembro de 2005**. Acrescenta dispositivo à Resolução SE nº 6/2003 que dispõe sobre o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 113 de 21 de dezembro de 2004**. Altera dispositivos da Resolução SE nº 6/03, que dispõe sobre o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas. São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 6 de 22 de janeiro de 2003**. Dispõe sobre o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas (CEL) e dá providências correlatas. São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 9 de 10 de janeiro de 2002**. Dispõe sobre designação de docente para ocupar posto de trabalho como professor coordenador junto aos Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo. São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 8 de 10 de janeiro de 2002**. Dá nova redação ao artigo 20 da Resolução SE-85, de 13-08-2001 que dispõe sobre o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo. São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 91 de 27 de agosto de 2001**. Dispõe sobre a criação uma Comissão Central de Acompanhamento dos Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo, com integrantes das Coordenadorias de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP) e do Interior (CEI), da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), do Centro de Informações Educacionais (CIE) e do Departamento de Recursos Humanos (DRHU) e dá providências correlatas. São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 90 de 24 de agosto de 2001**. Dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de Projetos da Pasta aos docentes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/default.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SERRANI, S. O professor de língua como mediador cultural. In: **Discurso e Cultura na Aula de Língua**. Currículo – Leitura – Escrita. Campinas: Pontes, 2005, p.15-27.

SILVA, J. M.; SILVEIRA, E. S. **Apresentação de trabalhos acadêmicos**. Petrópolis : Vozes, 2008.

TAGLIANTE, C. **L'évaluation et le Cadre européen commun**. Paris, CLE International, 2005.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias**: Acadêmica, da Ciência e da Pesquisa. Belém: Unama, 2002.

WELLER, V.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Teoria e prática. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

VERONIQUE, D. (Org.) **L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère**. Paris, Didier, 2009.

VILAÇA, M. L. C. **Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo**. Revista eletrônica do Instituto de Humanidades da UNIGRANRIO, 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

**ANEXOS**





**ANEXO A – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA CENP**

1. Em que ano o CEL foi inaugurado? Quantas turmas foram montadas? De que idioma? Havia turmas de francês? Quantas? Enfrentaram resistência ou houve interesse imediato por parte dos alunos/pais e da comunidade/escola em relação ao CEL? Como era esse interesse particularmente em relação ao Francês?
2. Qual a formação inicial do professor? Licenciatura em Letras na área de atuação no CEL?
3. Pensando na Língua Francesa, como se deu o desenvolvimento do projeto CEL? (estrutura, material, profissionais capacitados, apoio etc)
4. E o método/metodologia de ensino utilizado pelo professor qual era? E atualmente, como as aulas são ministradas? Comente esse percurso.
5. Os HTPCs sempre existiram nos CEL? A partir de quando foram implantados? Eles contribuem realmente para o bom funcionamento pedagógico da instituição?
6. O CEL possui um Plano Político Pedagógico? Existe a preocupação com um planejamento anual e das aulas de acordo com a necessidade específica da instituição e/ou comunidade a que atende?
7. Desde quando as Orientações Técnicas são oferecidas? Essa preocupação com a formação dos professores sempre existiu? Costuma participar de atividades de formação continuada? Cursos de curta duração, seminários, congresso, além das OTs?
8. Comente o panorama atual do Francês no CEL (número de turmas; interesse dos alunos pela língua; evasão etc.)
9. A instituição possui turmas multisseriadas de FLE? Desde quando? Qual é a forma de trabalho adotada pelo professor para a aprendizagem dos alunos dessas turmas?
10. Já leu ou estudou sobre a abordagem acional privilegiada pelo CECR? O que pensa sobre sua aplicabilidade à realidade do CEL? Comente.

**ANEXO B – DECRETO Nº 27.270, DE 10 DE AGOSTO 1987**

*Cria, no âmbito da rede Estadual de Ensino Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas*

ORESTES QUÉRCIA, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições e considerando a necessidade de:

- proporcionar aos alunos diferentes oportunidades de desenvolver novas formas de expressão lingüística;
- enriquecer o currículo das escolas públicas estaduais;
- superar a situação de monolingüismo vigente na escola pública estadual,

**Decreta:**

**Artigo 1º** - Ficam criados, no âmbito da rede estadual de ensino, Centros de Estudos de Línguas que terão por finalidade proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais uma possibilidade diferenciada de aprendizagem de várias línguas estrangeiras modernas, com prioridade para língua espanhola.

**Parágrafo único** – A criação dos Centros de Estudos de Línguas faz parte de um conjunto de medidas visando modificação e enriquecimento da grade curricular da escola estadual de 1º e 2º graus, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras modernas.

**Artigo 2º** - Competirá à Secretaria da Educação a implantação e instalação gradual dos Centros de Estudos de Línguas nas unidades escolares da rede estadual de ensino fornecendo, para tanto, os recursos materiais e humanos necessários.

**Artigo 3º** - A Secretaria da Educação, no prazo de 30 (trinta) dias, baixará normas complementares para a devida execução deste decreto.

**Artigo 4º** - Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 10 de agosto de 1987.

ORESTES QUÉRCIA

Chopin Tavares de Lima, Secretário da Educação

Antônio Carlos Mesquita, Secretário do Governo

Publicado na Secretaria de Estado do Governo, aos 10 de agosto de 1987.

**ANEXO C – RESOLUÇÃO SE N.º 271, DE 20 DE NOVEMBRO DE 1987***Dispõe sobre o funcionamento e as atividades dos Centro de Estudos de Línguas e dá providências correlatas*

O Secretário da Educação, tendo em vista o disposto no Decreto 27.270, de 10 de agosto de 1987, e considerando:

- a necessidade de dar oportunidade aos alunos das escolas de 1.º e/ou 2.º graus da Rede Estadual de Ensino de aprendizagem de várias línguas estrangeiras modernas e
- a política de ação e diretrizes da Secretaria da Educação, resolve:

Artigo 1.º - O Centro de Estudos de Línguas destina-se a ministrar Cursos de Línguas Estrangeiras Modernas, mediante desenvolvimento de programação especial que assegure ação educativa, permitindo acesso a outras culturas contemporâneas.

Parágrafo Único – No primeiro ano de funcionamento, o Centro proporcionará exclusivamente o ensino de língua espanhola.

Artigo 2.º - O Centro de Estudos de Línguas atenderá alunos de 1.º e 2.º Graus matriculados na Rede Estadual de Ensino.

Artigo 3.º - Caberá ao Diretor da unidade escolar, onde for instalado o Centro de que trata esta resolução, todas as providências necessárias ao seu funcionamento, devendo adotar as medidas cabíveis para este fim.

Artigo 4.º - A instalação do Centro será autorizada pelo Secretário da Educação.

§ 1.º - A proposta de instalação de que trata o "caput" deverá ser formulada pelo Diretor da unidade escolar e instruída com o parecer dos órgãos competentes.

§ 2.º - Para instalação do Centro de Estudos de Línguas deverão ser observados os seguintes requisitos:

1. demanda que justifique a instalação;
2. espaço físico que garanta a continuidade do(s) curso(s);
3. localização de fácil acesso; e
4. horário de funcionamento que assegure o atendimento, também, ao aluno que trabalha.

Artigo 5.º - A coordenação pedagógica do Centro ficará a cargo de um professor devidamente habilitado em Língua Estrangeira Moderna e, preferencialmente, licenciado em Pedagogia.

Artigo 6.º - Poderão ser afastados junto aos Centros de Estudos de Línguas, nos termos do inciso II e § 1.º do artigo 64 da Lei Complementar 444 de 27 de dezembro de 1985, titulares de cargo de professor III, com habilitação em língua estrangeira moderna objeto do curso oferecido.

§ 1.º - O professor afastado junto ao Centro de Estudos de Línguas fará jus à carga suplementar correspondente à diferença entre 40 e o número de horas fixado para a jornada de trabalho docente em que estiver incluído.

§ 2.º - O professor que acumular 2 cargos docentes ficará afastado sem prejuízo de vencimentos e demais vantagens de ambos os cargos.

§ 3.º - O pagamento do docente afastado junto ao Centro de Estudos de Línguas far-se-á pela unidade de classificação do respectivo cargo, mediante apresentação de atestado de frequência expedido pelo diretor da escola.

Artigo 7.º - Na falta de docente titular de cargo a ser afastado, poder-se-á admitir, nos termos do inciso I do artigo 1.º da Lei n.º 500, de 13 de novembro de 1974, Professor III, devidamente habilitado, para ministrar aulas, observadas as disposições da Lei Complementar 444, de 27 de dezembro de 1985.

Artigo 8.º - Somente os docentes que tiverem recebido orientação técnica poderão ser afastados ou admitidos para atuar no Centro.

Artigo 9.º - Caberá à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas:

I – elaborar a proposta curricular;

II – definir a estrutura e o funcionamento do Centro;

III – organizar os cursos de aprimoramento; e

IV – dar orientação técnica aos docentes.

Artigo 10.º – Às Coordenadorias de Ensino, na área de sua atuação, caberá implementar as ações necessárias para a execução do disposto no artigo 2.º do Decreto 27.270, de 10 de agosto de 1987.

Artigo 11.º – Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

**ANEXO D – RESOLUÇÃO SE N.º 193, DE 18 DE AGOSTO DE 1988**

*Dá nova redação ao paragrafo único do artigo 1.º da  
Resolução SE-271/87*

O Secretário da Educação resolve:

Artigo 1.º - O parágrafo único do artigo 1.º da Resolução SE-271 de 20-11-87, passa a vigorar com a seguinte redação:

Paragrafo único - No primeiro ano de funcionamento, o Centro proporcionará, preferencialmente, o ensino de língua espanhola.

Artigo 2.º - Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

**ANEXO E - RESOLUÇÃO SE N.º 210, DE 31 DE AGOSTO DE 1988**

*Cria Comissão e Subcomissão para a implantação  
e implementação dos Centros de Estudos de  
Línguas na Rede Estadual de Ensino*

O Secretário da Educação, tendo em vista o disposto no Decreto 27.270 de 16 de agosto de 1987 e na Resolução se-271 de 20-11-87 e considerando a necessidade de agilizar o processo de implantação e implementação dos Centros de Estudos de Línguas (CELs), dentro da política de ação e diretrizes desta secretaria, resolve:

Artigo 1.º - Fica criada uma Comissão constituída de representantes do gabinete do Secretário, dos Órgãos Centrais e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, para promover a implantação, implementação e divulgação do espanhol e de outras línguas.

Artigo 2.º - Ficam designados os seguintes membros para comporem a Comissão prevista no artigo anterior:

I – José Theophilo Ramos Júnior, RG 1.558.383 – pelo Gabinete do Secretário, que exercerá as funções de Coordenador,

II – Mário Basacchi, RG 1.907.269, pelo Gabinete do Secretário, que exercerá as funções de Secretário Executivo;

III – Anamélia Spisso, RG 7.323.749, representante da ATPCE;

IV – Lady Muneratto de Almeida Lisboa, RG 1.201.302, representante da COGSP;

V – Maria do Carmo Picareli Acedo, RG 2.269.850, representante da CEI;

VI – Maria Cristina Guimaraes Dias de Lacerda Gama, RG 4.603.428, representante do DRHU;

VII – Maria Aparecida Perini, RG 1.973.022, representante da CENP;

VIII – Marcia da Silva Ferreria, RG 6.316.667, representante da FDE.

§ 1.º – A Comissão desenvolverá seus trabalhos no Gabinete desta Secretaria.

§ 2.º – Os membros designados atuarão sem prejuízo de suas funções.

Artigo 3.º – A Comissão ora criada poderá propor ao Secretário da Educação a formação de subcomissões para o desenvolvimento dos trabalhos referidos no artigo 1.º desta resolução.

§ 1.º – Poderão integrar as subcomissões representantes dos Consulados, das Associações dos Professores, de Comitês legalmente constituídos, das Unidades Escolares, dos Institutos e de outras Entidades ligadas ao ensino e à divulgação dos idiomas objeto de cursos nos CELs.

§ 2.º – As subcomissões contarão, necessariamente, com um dos membros da comissão que presidirá suas reuniões.

Artigo 4.º – Compete, ainda, à Comissão e as subcomissões:

I – incrementar o intercâmbio cultural entre professores e estudantes do Estado de São Paulo com os dos países cuja língua é objeto de estudos nos CELs;

II – incentivar a celebração de convênios entre a SE e Instituições ou Entidades Nacionais e Internacionais, visando à elaboração e produção de livros e materiais didáticos de apoio aos CELs;

III – definir e implantar uma sistemática de acompanhamento e de avaliação dos CELs da rede pública estadual;

IV – manter contatos com Instituições Culturais, nacionais e internacionais, objetivando definir programas de cooperação técnico-educacional;

V – promover o intercâmbio entre as Organizações e Entidades congêneres, nacionais e internacionais;

VI – adotar outras medidas necessárias para o desempenho de suas funções.

Artigo 5.º – Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação.



**ANEXO F – RESOLUÇÃO SE Nº 85, DE 13 DE AGOSTO DE 2001***Dispõe sobre a reorganização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas (CELs) e dá providências correlatas*

A Secretária da Educação, com fundamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Decreto nº 27.270, de 10-8-87, no Decreto nº 44.449, de 24-11-99, na Indicação CEE nº 8, de 30-7-97, no Parecer CEE nº 67, de 18-3-98, que aprova as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, e considerando a necessidade de:

- promover a reorganização dos Centros de Estudos de Línguas (CELs), adequando-os à sua finalidade essencial de proporcionar o enriquecimento curricular, por meio do acesso opcional dos alunos matriculados nas escolas estaduais a uma segunda língua estrangeira moderna;
- favorecer a melhoria dos processos de gestão pedagógica e administrativa dos CELs, dotando-os de novos recursos tecnológicos e equipamentos pedagógicos, de modo a promover o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- adequar os CELs às normas e diretrizes da política educacional para garantir a permanência e progressão nos diferentes níveis de aprendizagem previstos no curso;
- otimizar e potencializar os CELs, a fim de ampliar o percentual de seu atendimento, para que mais adolescentes e jovens estudantes da rede pública estadual tenham oportunidade de acesso aos conhecimentos e habilidades proporcionados pela aprendizagem de mais uma Língua Estrangeira Moderna, contribuindo para sua formação geral enquanto cidadão e futura inserção no mercado de trabalho,

Resolve:

Artigo 1º- O Centro de Estudos de Línguas constitui-se unidade vinculada administrativa e pedagogicamente a uma escola estadual, sendo que sua organização e funcionamento seguem o contido nas Normas Regimentais Básicas, naquilo que couber, e são disciplinados pela presente resolução.

Parágrafo único - A criação e instalação de Centro de Estudos de Línguas em localidades ainda não atendidas ou em regiões que comportem um novo Centro, poderá ser autorizada, mediante proposta encaminhada pelo conjunto das escolas a serem atendidas, após análise e parecer fundamentado dos órgãos competentes e anuência da escola que o sediará, observados os seguintes quesitos:

- a) condições da oferta e do atendimento à demanda escolar do ensino fundamental e médio, em todos os seus níveis e modalidades, assim como da escola indicada pelas demais como vinculadora do CEL;

- b) relação dos alunos da região interessados nos cursos a serem oferecidos e cadastrados para o Cel a ser implantado;
- c) disponibilidade de docentes com formação e habilidades exigidas;
- d) espaço físico adequado que garanta a continuidade dos cursos;
- e) localização de fácil acesso;
- f) proposta pedagógica da escola e equipamentos didático-pedagógicos disponíveis.

## TÍTULO I

### DA CARACTERIZAÇÃO E GESTÃO

Artigo 2º- A gestão do Centro de Estudos de Línguas é de responsabilidade do Núcleo de Direção da escola vinculadora, a quem compete a coordenação, avaliação e integração de todas as suas atividades de planejamento, organização e funcionamento.

Artigo 3º- O Centro de Estudos de Línguas terá a denominação da escola a que estiver vinculado, cabendo à direção manter a identificação do CEL em local visível, de forma a garantir à população informações sobre os cursos de Língua Estrangeira oferecidos, juntamente com os demais níveis e modalidades de ensino mantidos na escola.

Parágrafo único- Os objetivos e organização didático-pedagógica do CEL deverão constar da proposta pedagógica da escola vinculadora e de seu regimento.

Artigo 4º- O Centro contará com Conselho de Acompanhamento e Avaliação, integrado pelos seguintes representantes:

I - do Diretor da escola vinculadora;

II - da Direção das escolas atendidas;

III - de todos docentes dos idiomas ministrados;

IV - dos docentes de Língua Estrangeira ministrado no currículo da escola vinculadora;

V - dos alunos de cada um dos cursos, preferencialmente, entre os matriculados no Nível II.

Parágrafo único- O Conselho deverá se reunir, ordinariamente, antes do início e ao término de cada estágio e suas atribuições deverão estar definidas no regimento ou adendo regimental da escola.

## TÍTULO II

### DOS OBJETIVOS E FINALIDADES

Artigo 5º - Os Centros de Estudos de Línguas destinam-se, exclusivamente, ao atendimento dos alunos matriculados e freqüentando cursos dos diferentes níveis e modalidades de ensino

mantidos pela rede pública estadual, objetivando o enriquecimento curricular da aprendizagem básica de uma segunda língua estrangeira moderna, de caráter opcional para o alunado.

Parágrafo único - Todos os Centros deverão considerar em sua proposta pedagógica os acordos brasileiros para o Mercosul, priorizando a oferta do ensino de espanhol.

### TÍTULO III

#### DO FUNCIONAMENTO E ORGANIZAÇÃO DE TURMAS

Artigo 6º - Os Centros deverão oferecer cursos em todos os períodos e turnos de funcionamento da escola, visando ampliar as oportunidades de acesso aos alunos da rede pública estadual, desde que não comprometa a demanda do Ensino Fundamental e Médio.

Artigo 7º - Cada curso será planejado com uma carga horária total de 480 horas de aula, organizados em dois Níveis (I e II), de forma a garantir a progressão continuada do ensino e da aprendizagem do aluno no idioma de sua opção.

§ 1º - Cada nível terá carga horária total de 240 horas de aulas e será organizado em 3 estágios semestrais de 80 horas cada um, distribuídas em 4 horas de aulas semanais;

§ 2º - O horário das aulas será organizado de forma a compatibilizar os interesses e possibilidades da escola com os do alunado, sendo que, excepcionalmente, a critério da direção e do professor responsável pela classe, poderão ser mantidas turmas aos sábados, com 4 horas de aula, para atendimento prioritário de alunos trabalhadores matriculados no período noturno.

Artigo 8º - Na constituição das turmas de alunos deverão ser observados os seguintes critérios:

I - No Nível I:

- a) mínimo de 30 alunos nas turmas do 1º Estágio;
- b) mínimo de 25 alunos nas turmas do 2º e 3º Estágios.

II - No Nível II:

- a) mínimo de 20 alunos em todos os estágios.

§ 1º - Caberá à Diretoria de Ensino autorizar, excepcionalmente, o funcionamento de turmas de alunos em continuidade que não obedeçam os critérios de número de alunos fixados, somente no 3º estágio de cada um dos níveis, desde que não inferior a 15 alunos no Nível II e de 20 alunos no Nível I.

§ 2º - Para atendimento ao disposto nesse artigo, visando garantir aos alunos a continuidade e conclusão de cursos, mesmo os que apresentaram alto grau de evasão, deverão ser constituídas turmas com alunos de diferentes estágios de conhecimento.

## TÍTULO IV

### DO ATENDIMENTO À DEMANDA

Artigo 9º - O atendimento à demanda no CEL será de responsabilidade da direção da escola vinculadora, em comum acordo com as escolas a serem atendidas, sob supervisão e coordenação da DE e controle da respectiva Coordenadoria de Ensino, obedecidas as diretrizes e prioridades estabelecidas para a educação obrigatória e educação profissional, devendo ser observadas também, as seguintes regras comuns:

I - As vagas serão distribuídas equitativamente entre alunos da própria escola e de outras escolas estaduais da região, reservando-se, no mínimo, 40% do total de vagas para jovens matriculados no ensino médio;

II - Nos casos em que a demanda for maior que a oferta de vagas, a matrícula inicial será efetivada com base nos seguintes critérios de prioridade:

a) alunos com tempo suficiente para concluir, enquanto alunos regularmente matriculados na rede estadual, os 3 anos previstos para conclusão dos Níveis I e II do curso;

b) alunos que comprovem matrícula e frequência regular de, no mínimo, 90% às aulas na própria escola ou na de origem, no período letivo em curso ou imediatamente anterior à data de inscrição.

Parágrafo único - Caso os critérios estabelecidos no inciso II não sejam suficientes para atendimento de todos os inscritos em sua primeira opção, a escola poderá classificar os interessados, levando em consideração, além da frequência exigida no item "b", a comprovação dos resultados do rendimento escolar.

## TÍTULO V

### DAS FORMAS DE INGRESSO, CLASSIFICAÇÃO E RECLASSIFICAÇÃO

Artigo 10 - A inscrição e matrícula em um dos cursos oferecidos será efetuada pelo responsável ou pelo próprio aluno se tiver mais de dezoito anos, mediante requerimento dirigido ao diretor da escola, dele constando ainda, a ciência e concordância com as Normas de Gestão e Convivência da Escola contidas no Regimento Escolar e as específicas do CEL, a saber:

I - Somente terá direito à matrícula inicial e à continuidade de estudos os alunos que, comprovadamente, estiverem matriculados e frequentando cursos regulares ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, de ensino fundamental, a partir da 6ª série (Ciclo II), do ensino médio ou de educação profissional de nível técnico, inclusive curso normal de nível médio.

II - O aluno que atingir um total de ausências injustificadas de até 25% das aulas dadas em cada um dos estágios, perderá o direito à renovação da matrícula no curso, caso não tenha seu pedido de justificativa, devidamente comprovado e deferido pela direção da escola.

III - A desistência ou ausência injustificada e superior a 20% na escola estadual em que estiver matriculado levará ao cancelamento da matrícula do aluno no CEL.

IV - No ato de inscrição o aluno terá o direito de indicar, por ordem de preferência, duas das Línguas oferecidas no CEL, matriculando-se, entretanto, em somente uma delas.

V - Não haverá matrícula concomitante em dois cursos, a fim de se atender um maior número possível de alunos.

Artigo 11 - O Conselho de Acompanhamento e Avaliação do CEL deverá promover palestras para os alunos da região, com a finalidade de estimular o processo de inscrição e matrícula nos CELs, orientar os interesses e opções, evitando-se escolhas inadequadas e conseqüente evasão.

Artigo 12 - A critério do Conselho de Acompanhamento e Avaliação poderá haver reclassificação de alunos, garantindo-se o avanço em turmas mais adequadas ao conhecimento demonstrado.

Artigo 13 - O controle da matrícula ficará sob responsabilidade do Núcleo de Direção e será registrada em ata própria, contendo, obrigatoriamente, as informações relativas ao RG/RA do aluno, nome completo, denominação da escola estadual em que está matriculado regularmente, registrando-se sua evolução semestral nos respectivos estágios e níveis, conforme instrução a ser publicada posteriormente.

## TÍTULO VI

### DA AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Artigo 14 - A avaliação do processo de aprendizagem do aluno, de responsabilidade do professor, será realizada de forma contínua e sistemática.

§ 1º - O regimento deverá prever a sistemática de avaliação.

§ 2º - O CEL deverá manter modelo próprio de Ficha Individual de cada aluno contendo campos de informação e avaliação que permitam acompanhar o progresso de ensino e da aprendizagem continuada nos diferentes estágios do curso e sua classificação em estágio adequado ao nível de conhecimentos e habilidades alcançados.

§ 3º - A Ficha Individual deverá conter a síntese dos conhecimentos e habilidades a serem atingidos em cada estágio e o resultado da avaliação abrangendo os diferentes objetivos alcançados na proposta de ensino do idioma.

§ 4º - A classificação do aluno far-se-á sempre em estágio posterior e as aulas serão planejadas e desenvolvidas a partir do nível de aprendizagem alcançado pela turma no estágio anterior.

§ 5º - Na classificação de alunos do Nível I para o II e também ao término do 3º estágio do Nível II, o Conselho de Acompanhamento e Avaliação, mediante análise da Ficha Individual, poderá decidir que o aluno, como reforço de aprendizagem, cumpra mais um semestre de estudos.

## TÍTULO VII

### DA DOCUMENTAÇÃO DE VIDA ESCOLAR

Artigo 15 - Ao término de cada etapa do curso, a escola deverá fornecer declaração para a escola estadual em que o aluno estiver matriculado regularmente, informando o desempenho do aluno, carga horária, estágio cursado e ou Nível concluído, a fim de que esses registros constem do currículo do aluno e respectivo Histórico Escolar do curso que estiver freqüentando.

Parágrafo único - Caberá à Direção da Escola Estadual a que pertence o aluno, providenciar o registro no Histórico Escolar, como Enriquecimento Curricular de opção individual.

Artigo 16 - Caberá ao Núcleo de Direção da Escola vinculadora do CEL, semestralmente, exigir comprovação de matrícula e freqüência regular em escola da rede pública estadual.

Artigo 17 - O aluno que concluir o curso com rendimento satisfatório terá direito a certificado de conclusão, expedido pelo CEL.

Parágrafo único - O aluno que, tendo permanecido por mais um semestre após o 3º estágio do Nível II, ainda apresentar rendimento insatisfatório receberá apenas um atestado de freqüência.

## TÍTULO VIII

### DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Artigo 18 - Caso o CEL já instalado e em funcionamento não conste do regimento escolar, a escola deverá, até o final do corrente ano letivo, providenciar a alteração regimental ou elaborar adendo ao regimento já aprovado.

Artigo 19 - Para efeitos de composição do módulo escolar e de cálculo para repasse de recursos financeiros à escola vinculadora de Centro de Estudos de Línguas, cada grupo de 4 turmas será considerado uma classe.

Artigo 20 - Os Centros poderão, semestralmente, abrir período de inscrições para atendimento de novas turmas de alunos, nos cursos que não apresentem índices superiores a 10% de evasão ou 10% de cancelamento de matrícula, obedecidas as normas e diretrizes gerais da demanda escolar e as contidas na presente resolução.

§ 1º - A direção da escola deverá encaminhar à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP solicitação de autorização para a abertura de novas turmas nos cursos que apresentarem índices superiores ao previsto no caput deste artigo.

§ 2º - A abertura de novas turmas nos cursos que apresentarem índices iguais ou superiores a 20% de evasão ou cancelamento de matrícula somente será concedida anualmente.

§ 3º - A autorização, em caráter excepcional, para o funcionamento das turmas previstas nos §§ 1º e 2º deste artigo, poderá ser concedida pela CENP, após análise do pedido da direção da

escola, acompanhado de justificativa e proposta de trabalho para melhoria dos resultados obtidos.

§ 4º - Aos alunos de escolas estaduais municipalizadas será assegurada a continuidade de estudos, quando estes tiverem concluído, satisfatoriamente, pelo menos um estágio.

Artigo 21 - As inscrições nos Centros de Estudos de Línguas, excepcionalmente, no corrente ano letivo deverão ser encaminhadas à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, até o dia 22 de agosto, para aprovação de cada uma das turmas, conforme instrução a ser expedida oportunamente.

§ 1º - As aulas serão iniciadas, no máximo, até o dia 2 de setembro e encerradas até a primeira quinzena de janeiro de 2002.

§ 2º - A direção da escola em conjunto com os docentes poderá elaborar calendário especial, a fim de que as aulas do semestre possam ser encerradas ainda no corrente ano letivo, desde que não haja prejuízo da frequência dos alunos ao curso.

Artigo 22 - O processo de atribuição de aulas no CEL, será regulamentado em norma específica.

Artigo 23 - Os afastamentos de docentes já autorizados para prestar serviços ou exercer posto de trabalho junto ao CEL serão revistos com base no disposto na presente resolução.

Parágrafo único- O docente readaptado poderá exercer suas funções junto aos CELs.

Artigo 24 - Caberá à Diretoria de Ensino, por meio do Supervisor de Ensino responsável pela escola, assessorado pelo Assistente Técnico Pedagógico da Oficina Pedagógica, acompanhar, orientar e avaliar a organização e funcionamento didático técnico- pedagógico do CEL.

Artigo 25 - Caberá às respectivas Coordenadorias de Ensino, à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e ao Departamento de Recursos Humanos gerenciar, na área de sua competência, as mudanças previstas na presente resolução e expedir as orientações necessárias para sua efetiva implementação.

Artigo 26 - As situações omissas serão resolvidas pela Titular da Pasta, mediante proposta de encaminhamento submetida à análise e parecer conclusivo das autoridades competentes.

Artigo 27 - Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial as Resoluções SE nºs 271/87, 193/88, 210/88, 24/89 e 30/89.

**ANEXO G – RESOLUÇÃO SE Nº 81, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2009***Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas - CELs, e dá providências correlatas*

O Secretário da Educação, à vista do disposto no Decreto Nº 27.270/1987, alterado pelo Decreto Nº 54.758/2009, e considerando:

- a organização curricular do ensino fundamental e médio disciplinada pela Lei federal Nº 9.394/1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional;
- a necessidade de se reorganizar o Centro de Estudos de Línguas - CEL, tendo em vista a legislação vigente;
- a importância do Centro de Estudos de Línguas para o enriquecimento curricular proporcionado aos alunos da rede pública estadual de ensino;
- a avaliação positiva dos centros em funcionamento nas diversas regiões do Estado de São Paulo;
- a importância de se assegurar aos alunos, que buscam nesses centros oportunidade de desenvolver e ampliar novas formas de expressão, condições de prosseguir e aprimorar seus estudos da língua estrangeira moderna de sua livre escolha, resolve:

**SEÇÃO I****Caracterização, Destinação, Objetivos e Denominação**

Artigo 1º - O Centro de Estudos de Línguas - CEL constitui uma unidade de ensino vinculada administrativa e pedagogicamente a uma escola estadual e se destina ao atendimento de alunos devidamente matriculados no ensino fundamental ou médio, com frequência regular, na escola vinculadora ou em qualquer outra escola da rede pública estadual.

§ 1º - O CEL tem como objetivo proporcionar enriquecimento curricular, mediante estudos opcionais de línguas estrangeiras modernas.

§ 2º - O CEL deverá ter a mesma denominação da escola a que estiver vinculado, cabendo à direção da escola vinculadora manter, em local visível e de livre acesso, a identificação do CEL e a relação dos cursos de língua estrangeira que são oferecidos.



## SEÇÃO II

### Criação, Instalação, Organização e Funcionamento

Artigo 2º - A criação e a instalação de um CEL poderão ser autorizadas, mediante proposta encaminhada pelo conjunto das escolas a serem atendidas, com anuência da escola que o sediará, após análise e parecer fundamentado pela Diretoria de Ensino, pela respectiva Coordenadoria de Ensino e pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, observado o seguinte:

I - condições favoráveis de oferta e de atendimento à demanda escolar do ensino fundamental e médio, em todos os níveis e modalidades, assim como da escola indicada como vinculadora do CEL;

II - relação nominal dos alunos da região interessados nos cursos a serem oferecidos;

III - disponibilidade comprovada de docentes habilitados ou qualificados para ministrar os cursos;

IV - espaço físico adequado ao funcionamento dos cursos e que garanta sua continuidade;

V - localização estratégica, com facilidade de acesso;

VI - existência de escola vinculadora em município com mais de cinquenta mil habitantes;

VII - disponibilidade de recursos didático-pedagógicos.

Artigo 3º - A organização e o funcionamento do CEL deverão atender ao contido nas Normas Regimentais Básicas estabelecidas para as escolas estaduais, no que couber.

Parágrafo único - Os objetivos e a organização do CEL deverão constar da proposta pedagógica da escola vinculadora e de seu regimento.

Artigo 4º - As aulas das turmas do CEL deverão acompanhar o calendário da respectiva escola vinculadora, respeitado o cumprimento da carga horária prevista para os cursos.

## SEÇÃO III

### Cursos e Turmas de Alunos

Artigo 5º - O CEL deverá oferecer cursos de língua estrangeira moderna em todos os turnos de funcionamento da escola vinculadora, de forma a atender, em sua totalidade, a demanda proveniente dos cursos de ensino fundamental e médio da região.

§ 1º - Os cursos a serem oferecidos pelo CEL atenderão à seguinte ordem de prioridade:

I - ensino da língua espanhola;

II - continuidade aos cursos das línguas estrangeiras modernas em funcionamento, nos termos dos mínimos estabelecidos pela presente resolução;

III - implementação gradativa de cursos de inglês, destinados exclusivamente a alunos do ensino médio.

§ 2º - Os cursos de inglês, de que trata o inciso III deste artigo, destinam-se, precipuamente, ao desenvolvimento da compreensão e da produção oral da língua inglesa.

Artigo 6º - Na organização dos cursos, os Centros observarão as seguintes diretrizes:

I - dos cursos de que tratam os incisos I e II do artigo 5º desta resolução:

a) organização em dois níveis (I e II) de estudos, com carga horária total de 400 (quatrocentas) horas, correspondendo a 480 (quatrocentas e oitenta) aulas, que deverão garantir a cada aluno aprendizagem progressiva no idioma de sua opção;

b) constituição de cada um dos níveis I e II por 240 aulas, distribuídas em 3 (três) estágios semestrais de 80 aulas cada, cujas atividades serão desenvolvidas em 4 (quatro) aulas semanais, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada;

II - dos cursos de que trata o inciso III do artigo 5º desta resolução:

a) organização em um único nível/estágio de estudos, com carga horária total de 100 (cem) horas, correspondendo a 120 (cento e vinte) aulas, a ser desenvolvido, obrigatoriamente, ao longo de um ano letivo;

b) desenvolvimento do único nível/estágio em dois semestres letivos de 60 (sessenta) aulas cada, cujas atividades serão desenvolvidas em 3 (três) aulas semanais, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada.

§ 1º - O horário das aulas será organizado de forma a compatibilizar os interesses e as possibilidades da escola e dos alunos, podendo prever intervalo para recreio de até 20 (vinte) minutos.

§ 2º - Para atender prioritariamente alunos trabalhadores, que cursem o ensino fundamental ou o médio no período noturno, poderão ser mantidas, em caráter excepcional, turmas de alunos aos sábados, com 4 (quatro) aulas sequenciais, estabelecido entre elas o período de recreio, a que se refere o parágrafo anterior.

Artigo 7º - Na constituição das turmas de alunos do CEL, deverão ser observados os seguintes critérios:

I - no estágio de curso de nível único e no 1º estágio dos demais cursos - turmas de, no mínimo, 25 e, no máximo, 35 alunos;

II - nos demais estágios e níveis - turmas de, no mínimo, 20 alunos.

§ 1º - A Diretoria de Ensino poderá, em caráter de excepcionalidade, autorizar o funcionamento de turmas com 15 alunos, no mínimo, quando se tratar do último estágio do Nível II, para viabilizar a conclusão dos estudos.

§ 2º Excepcionalmente, poderá ser constituída, mediante autorização da Diretoria de Ensino, turma com alunos de diferentes estágios de estudos, quando se tratar de estágios não iniciais ou únicos, que estejam com reduzido número de alunos, a fim de lhes garantir a continuidade e/ou a conclusão dos estudos.

Artigo 8º - O CEL poderá, semestralmente, abrir período de inscrições para formação de novas turmas de alunos, em cursos que tenham apresentado índices mínimos de evasão ou de cancelamento de matrícula, não superiores a 10% da quantidade inicial, observadas as normas e diretrizes gerais da demanda escolar.

Parágrafo único - A autorização, em caráter excepcional, para formação de novas turmas em cursos que tenham apresentado índices superiores ao estabelecido neste artigo, desde que não ultrapassem 20%, poderá ser concedida pela Diretoria de Ensino de jurisdição da escola vinculadora, após análise do pedido do Diretor de Escola, acompanhado de justificativa e proposta de trabalho que vise à melhoria dos resultados obtidos.

#### SEÇÃO IV

##### Matrícula e Frequência

Artigo 9º - Terá direito à matrícula inicial e à continuidade de estudos no CEL o aluno que, comprovadamente, estiver matriculado e frequentando regularmente curso de ensino fundamental, a partir da 6ª série, ou do ensino médio, da educação de jovens e adultos, na rede estadual de ensino, ou ainda do ensino médio do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

§ 1º - A inscrição e a matrícula do aluno serão efetuadas pelo seu responsável ou por ele próprio, quando maior de dezoito anos, mediante requerimento dirigido ao diretor da escola vinculadora.

§ 2º - No ato de inscrição, o aluno poderá optar, na ordem de sua preferência, por até dois cursos de idiomas, dentre os oferecidos pelo CEL, a fim de ampliar suas possibilidades de conseguir matrícula, de acordo com a quantidade de vagas de cada curso.

§ 3º - A matrícula será efetuada para um único idioma, vedada sua concomitância em mais de um curso do CEL.

§ 4º - O aluno que atingir índice de ausências injustificadas igual ou superior a 25% do total de aulas dadas, em qualquer dos estágios do CEL, perderá o direito à renovação de sua matrícula no curso.

§ 5º - Poderá, excepcionalmente, com justificativa, o diretor da escola deferir pedidos de alunos que não atendam ao disposto no parágrafo anterior.

§ 6º - A desistência ou ausências injustificadas, em número superior a 20% do total de aulas dadas, na escola estadual em que o aluno esteja matriculado, implicará o imediato cancelamento de sua matrícula no CEL.

§ 7º - Ficará assegurada a continuidade de estudos aos alunos de escolas estaduais que vierem a ser municipalizadas, desde que já tenham concluído satisfatoriamente, pelo menos, um estágio de estudos no CEL.

Artigo 10 - No atendimento à demanda, as vagas do CEL serão distribuídas prioritária e equitativamente entre os alunos da escola vinculadora e aqueles das outras escolas estaduais da região, reservando-se, no mínimo, 40% do total de vagas para jovens matriculados no ensino médio.

Parágrafo único - Havendo demanda superior à oferta de vagas do curso de inglês, terão preferência os alunos do ensino médio que comprovem possuir maior percentual de frequência às aulas do ensino médio.

Artigo 11 - Será permitida ao aluno concluinte do 3º ano do ensino médio, a continuidade de estudos no CEL, para possibilitar sua conclusão, desde que esses estudos sejam imediatamente subsequentes ao ano de certificação do ensino médio.

## SEÇÃO V

### Avaliação e Classificação do Aluno e Escrituração Escolar

Artigo 12 - A avaliação de aprendizagem do aluno, de responsabilidade do professor do curso, será realizada de forma contínua e sistemática.

Parágrafo único - O CEL deverá manter modelo próprio de ficha individual de cada aluno, contendo:

1 - informações que permitam acompanhar o progresso do ensino e da aprendizagem continuada, das habilidades alcançadas nos diferentes estágios do curso, com vistas à sua classificação em estágio adequado ao nível de desenvolvimento atingido;

2 - síntese dos conhecimentos e das habilidades a serem atingidos em cada estágio e os resultados obtidos pelas avaliações propostas nos planos de ensino de cada idioma.

Artigo 13 - A classificação do aluno far-se-á sempre em estágio posterior, devendo as aulas ser planejadas e desenvolvidas a partir do nível de aprendizagem alcançado pela turma no estágio precedente.

Parágrafo único - Na classificação de alunos do Nível I para o Nível II, bem como ao término do 3º estágio do Nível II, o Conselho de Acompanhamento e Avaliação, considerando os resultados alcançados pelo aluno, poderá decidir pelo cumprimento de mais um semestre de estudos, para reforço da aprendizagem.

Artigo 14 - A escrituração escolar dos alunos matriculados no CEL obedecerá aos mesmos procedimentos adotados nos cursos regulares, devendo o registro dos resultados, nas sínteses bimestrais e finais de avaliação do aproveitamento do aluno, ser efetuado em escala numérica de notas, com números inteiros, variáveis de zero a 10 (dez).

§ 1º - O aluno que concluir o curso com rendimento satisfatório terá direito à expedição de certificado de conclusão.

§ 2º - Ao aluno que concluir estágios, com rendimento satisfatório, poderá ser expedida, pela escola vinculadora, declaração que comprove os estudos realizados.

§ 3º - Ao término de cada etapa do curso, a escola vinculadora deverá fornecer à escola em que o aluno estiver regulamente matriculado, informações sobre o desempenho escolar obtido pelo aluno no CEL, a carga horária cumprida, o estágio cursado e/ou o nível concluído;

§ 4º - As informações referidas no parágrafo anterior deverão constar, obrigatoriamente, no histórico escolar do aluno, como enriquecimento curricular.

## SEÇÃO VI

### Atribuição de Classes e Aulas

Artigo 15 - As aulas do CEL, respeitadas as normas referentes ao processo anual de atribuição de classes e aulas, estabelecidas por resolução do Secretário da Educação, deverão ser atribuídas a docentes inscritos, credenciados e selecionados em processo realizado conjuntamente pela Diretoria de Ensino e pela direção da escola vinculadora, observada a seguinte ordem de prioridade:

I - portadores de diploma de licenciatura plena em Letras, com habilitação na língua estrangeira objeto da docência;

II - portadores de diploma de licenciatura plena em qualquer componente curricular ou de diploma de curso de nível superior, nesta ordem sequencial, com certificado de conclusão de curso específico de, no mínimo, 360 (trezentas e sessenta) horas no idioma pretendido, comprovando as competências e as habilidades básicas de leitura, escrita, conversação, fluência e entendimento exigidas para a docência desse idioma.

Parágrafo único - Excepcionalmente, poderão ser atribuídas aulas a aluno de curso de licenciatura plena em Letras, preferencialmente de último ano, com habilitação na língua estrangeira objeto da docência, quando comprovada a inexistência dos profissionais relacionados nos incisos I e II.

Artigo 16 - O docente que, por qualquer motivo, desistir das aulas que lhe foram atribuídas no CEL não poderá ter nova atribuição de aulas no mesmo ano da desistência.

## SEÇÃO VII

### Credenciamento e Avaliação dos Docentes

Artigo 17 - Nos procedimentos de credenciamento e no processo de avaliação de desempenho dos docentes ao final de cada estágio do curso, deverão ser considerados os seguintes critérios:

I - a participação em cursos de capacitação e/ou de orientação técnica específicos da língua estrangeira objeto da docência;

II - a assiduidade do docente e a qualidade do trabalho por ele desenvolvido, no desempenho escolar dos alunos, em termos de aproveitamento e permanência, em caso de experiência anterior;

III - a realização de exame de proficiência, comprovada por instituição de renomada competência.

Artigo 18 - Os candidatos inscritos e credenciados serão classificados, de acordo com a habilitação ou qualificação que apresentem, pela ordem de prioridade das faixas estabelecidas no artigo 15 desta resolução e com as pontuações obtidas na seguinte conformidade:

I - quanto ao tempo de serviço

a) 0,005 por dia de efetivo exercício em CEL da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo;

b) 0,003 por dia de efetivo exercício no magistério público do Estado de São Paulo, no campo de atuação referente a aulas do ensino fundamental e/ou médio;

c) 0,002 por dia de efetivo exercício no magistério do ensino fundamental e/ou médio de qualquer esfera pública;

d) 0,001 por dia de efetivo exercício no ensino da língua estrangeira objeto da inscrição, em instituição privada, desde que de renomada competência.

II - quanto aos títulos específicos para o idioma pretendido:

a) 1,0 ponto para certificado de exame de proficiência, último nível ou grau;

b) 1,0 ponto por curso de língua estrangeira e/ou de extensão cultural, com carga horária mínima de 30 (trinta) horas, comprovadamente realizado nos últimos quatro anos, no Brasil ou no exterior, por instituição de reconhecida competência, até o máximo de 3,0 pontos;

c) 1,0 ponto por participação em orientação técnica promovida pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação, nos últimos quatro anos, em parceria com instituições de renomada competência, até o máximo de 5,0 pontos;

d) 5,0 pontos, por diploma de Mestrado, na língua estrangeira objeto da inscrição;

e) 10,0 pontos, por diploma de Doutorado, na língua estrangeira objeto da inscrição.

## SEÇÃO VIII

Professor Coordenador

Artigo 19 - Poderá contar com posto de trabalho de Professor Coordenador o CEL que mantiver número mínimo de 400 (quatrocentos) alunos por semestre.

Artigo 20 - A indicação de docente para ocupar posto de trabalho de Professor Coordenador do CEL, mediante designação, deverá recair em candidato que demonstre possuir:

I - liderança e competência profissional;

II - capacidade para assessorar a direção da escola vinculadora na gestão das ações e atividades do CEL;

III - criatividade, iniciativa e senso de organização para coordenar e articular os trabalhos desenvolvidos no CEL, de forma integrada aos da unidade vinculadora;

IV - receptividade a mudanças e inovações pedagógicas;

V - afinidade com a realização de trabalho cooperativo e em equipe.

Artigo 21 - São requisitos para candidatar-se ao posto de trabalho de Professor Coordenador do CEL:

I - estar vinculado à rede estadual de ensino da Secretaria da Educação;

II - ter, no mínimo, cinco anos de experiência como docente de língua estrangeira moderna e/ou de língua portuguesa;

III - ser portador de diploma de licenciatura plena em Letras, preferencialmente com habilitação em uma língua estrangeira moderna;

IV - apresentar proposta de trabalho escrita, para ser avaliada pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação do CEL.

Parágrafo único - A indicação do Professor Coordenador do CEL poderá recair em docente readaptado, mediante prévia apresentação de manifestação favorável da Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde - CAAS, da Secretaria Estadual da Saúde, e desde que demonstre possuir perfil profissional, na conformidade do disposto no artigo anterior.

Artigo 22 - Ao docente designado para o exercício das atribuições de Professor Coordenador caberá:

I - responsabilizar-se pelo cumprimento da proposta pedagógica e normas de funcionamento e organização do CEL;

II - assessorar o diretor da escola vinculadora quanto às decisões referentes ao CEL, às matrículas, agrupamentos de alunos, organização curricular, utilização de recursos didáticos, horário de aulas e calendário escolar;

III - assessorar a direção na coordenação das atividades de planejamento e avaliação dos cursos de língua estrangeira, assim como na elaboração dos respectivos planos de curso, zelando pelo seu cumprimento;

IV - desenvolver atividades, em conjunto com o professor coordenador da escola vinculadora, que favoreçam a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira;

V - garantir a orientação pedagógica nas diversas etapas do curso, coordenando as atividades de aperfeiçoamento e atualização dos professores;

VI - estabelecer, em conjunto com os professores, os procedimentos de controle e avaliação do processo de ensino e aprendizagem continuada;

VII - buscar a colaboração e parcerias com órgãos governamentais e não governamentais para o enriquecimento, tanto da capacitação de professores como da aprendizagem dos alunos;

VIII - informar e orientar a comunidade escolar e local quanto ao funcionamento do CEL, de modo que haja maior colaboração e participação de todos no processo educativo;

IX - elaborar relatório das atividades semestrais do CEL;

X - realizar reuniões com professores, pais e alunos.

Artigo 23 - O docente designado Professor Coordenador do CEL cumprirá carga horária de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, distribuídas proporcionalmente pelos dias da semana e turnos de funcionamento.

§ 1º - A jornada de trabalho do Professor Coordenador, no caso do CEL funcionar em apenas um turno, será de 24 (vinte e quatro) horas semanais.

§ 2º - O Professor Coordenador do CEL usufruirá férias de acordo com o calendário escolar, juntamente com seus pares docentes.

§ 3º - A designação do Professor Coordenador será cessada quando, em decorrência da redução da demanda por vagas, o CEL não mantiver o número mínimo de alunos previsto no artigo 19 desta resolução ou por deliberação fundamentada do Conselho, em caso de descumprimento de suas obrigações ou falta disciplinar.

Artigo 24 - Não haverá substituição para o Professor Coordenador do CEL, devendo ocorrer designação de outro docente, quando o professor designado tiver a designação cessada em qualquer das seguintes situações:

I - a seu pedido, mediante solicitação por escrito;

II - a critério da administração, em decorrência de:

a) não corresponder às atribuições, conforme avaliação do Conselho de Acompanhamento e Avaliação do CEL;

b) afastar-se, a qualquer título, por período superior a 30 (trinta) dias;

c) perder o vínculo como docente da rede estadual de ensino.

Parágrafo único - A cessação da designação, nas situações previstas no inciso I e na alínea “a” do inciso II deste artigo, implicará a vedação de nova designação para o mesmo posto de trabalho pelo prazo de 2 (dois) anos, contados a partir da data da cessação .



Artigo 25 - O CEL contará com um Conselho de Acompanhamento e Avaliação, assim constituído:

I - Diretor de Escola da unidade escolar vinculadora;

II - Diretores de Escola das unidades escolares atendidas na região;

III - Professor Coordenador do CEL, quando o centro comportar este posto de trabalho;

IV - dois professores representantes do CEL;

V - dois representantes dos docentes de Língua Estrangeira da escola vinculadora;

VI - representantes dos alunos de cada curso do CEL, preferencialmente os que estejam cursando o Nível II, até o máximo de quatro alunos;

Parágrafo único - O Conselho de Acompanhamento e Avaliação reunir-se-á, ordinariamente, antecedendo o início e o término de cada estágio dos cursos, devendo suas atribuições estar definidas no regimento da escola vinculadora.

Artigo 26 - Compete ao Conselho de Acompanhamento e Avaliação do CEL:

I - desenvolver atividades que possibilitem orientar os alunos da região sobre os cursos oferecidos pelo CEL, de forma a evitar escolhas inadequadas e conseqüentes evasões;

II - decidir sobre a realização de avaliação de competência de alunos, com vistas a garantir sua inserção em turmas e estágios mais adequados ao conhecimento comprovado;

III - realizar o processo de seleção e classificação dos candidatos ao posto de trabalho de Professor Coordenador, avaliar as propostas de trabalho apresentadas, decidindo sobre a pontuação, de zero a 10 (dez) pontos, a que cada candidato faça jus e que irá integrar a respectiva classificação no processo de seleção;

IV - analisar o relatório semestral de atividades do CEL elaborado pelo Professor Coordenador, decidindo sobre a manutenção de atividades, a supressão de cursos com pouca demanda ou grande evasão, a correção de possíveis desvios e/ou a adoção de medidas necessárias à otimização de resultados;

V - avaliar, ao final de cada estágio dos cursos, o desempenho do Professor Coordenador e dos docentes em exercício no CEL, em reunião da qual participarão apenas os Diretores de Escola da unidade vinculadora e das demais escolas da região.

## SEÇÃO X

### Competências

Artigo 27 - Ao Diretor de Escola da unidade escolar vinculadora, responsável pela gestão do CEL, compete:

I - coordenar, avaliar, integrar e articular todas as atividades de planejamento, organização e funcionamento do CEL;

II - organizar o atendimento à demanda do CEL, conjuntamente com a direção das demais escolas da região;

III - efetuar o controle da matrícula, assegurando registros específicos para os alunos matriculados no CEL;

IV - exigir, semestralmente, a comprovação de matrícula e de frequência regular de cada aluno do CEL em sua escola de origem na rede pública estadual;

V - expedir documentos escolares - atestados e certificados de conclusão - referentes ao curso do CEL realizado pelo aluno;

VI - coordenar e conduzir o processo de seleção, classificação e indicação de docente para o posto de trabalho de Professor Coordenador do CEL, adotando os seguintes procedimentos:

a) divulgar, por publicação no Diário Oficial do Estado e por edital na escola vinculadora e na Diretoria de Ensino, durante um período mínimo de 10 dias corridos, a partir do início do ano letivo, os critérios e requisitos do processo seletivo, bem como o prazo para inscrição dos interessados;

b) após o processo de seleção e classificação realizado pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação do CEL, entrevistar os candidatos classificados, juntamente com o respectivo supervisor de ensino, para avaliar, indicar e designar o Professor Coordenador do CEL.

Artigo 28 - Caberá à Diretoria de Ensino:

I - referendar a indicação do Professor Coordenador do CEL, mediante análise dos procedimentos de seleção, classificação dos candidatos em função dos resultados das entrevistas realizadas com os candidatos classificados;

II - acompanhar, avaliar e orientar a organização e o funcionamento do CEL.

## DISPOSIÇÕES FINAIS

Artigo 29 - Caberá às Coordenadorias de Ensino, à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e ao Departamento de Recursos Humanos da Secretaria da Educação gerenciar, nas respectivas áreas de competência, as mudanças previstas na presente resolução e expedir orientações complementares, necessárias à sua efetiva implementação.

Artigo 30 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial as Resoluções SE Nº 6/2003; Nº 113/2004, e Nº 91/2005.

**ANEXO H – RESOLUÇÃO SE 83, DE 5 DE NOVEMBRO DE 2009**

*Dispõe sobre diversificação curricular no ensino médio, relacionada à língua estrangeira moderna, e dá providências correlatas*

O Secretário da Educação, no uso de suas atribuições legais, à vista do disposto no Decreto nº 54.758/09 e considerando a necessidade de:

- fortalecer e enriquecer o currículo do ensino médio, no que concerne à língua estrangeira moderna;
- assegurar aos alunos do ensino médio a oportunidade de cursar uma língua estrangeira moderna em caráter optativo nos Centros de Estudos de Línguas – CELs ou em instituição credenciada;
- regulamentar a oferta de curso de língua estrangeira moderna por instituição credenciada aos alunos do ensino médio das escolas públicas;
- definir critérios para o credenciamento de instituições de ensino de idioma estrangeiro;
- estabelecer critérios de seleção de alunos para participação nos cursos oferecidos por essas instituições;
- definir parâmetros e critérios para a avaliação dos alunos participantes dos cursos referidos,

Resolve:

Artigo 1º - o ensino de língua estrangeira moderna, inglês ou espanhol, aos alunos do ensino médio da rede pública estadual, poderá ser feito por intermédio de instituição credenciada para esse fim, desde que esgotadas as possibilidades de atendimento da demanda pelos Centros de Estudos de Línguas – CELs.

Parágrafo único – o aluno poderá optar por inglês ou espanhol, independentemente desses idiomas integrarem a matriz curricular do ensino médio.

Artigo 2º - Os cursos oferecidos pelas instituições credenciadas deverão ser programados com vistas a desenvolver nos alunos competências e habilidades que os capacitem :

I – ao emprego de outro idioma como instrumento de acesso a informações, a outras culturas e a grupos sociais diversificados;

II – ao reconhecimento de outros idiomas aplicados no mundo dos negócios;

III – à identificação das variantes linguísticas do idioma escolhido;

IV – à utilização de expressões simples do cotidiano;

V – à comunicação no idioma escolhido, observada a área de atuação pretendida.

Artigo 3º - o atendimento por instituição credenciada será realizado:

I - em 2009, a alunos regularmente matriculados nas 2<sup>as</sup> e 3<sup>as</sup> séries do ensino médio, de escolas situadas nos municípios de Sorocaba e Jundiaí, observados os critérios e requisitos estabelecidos nesta resolução;

II - em 2010, a alunos das 2<sup>as</sup> e 3<sup>as</sup> séries do ensino médio de escolas estaduais situadas em municípios com mais de 50.000 habitantes;

III – a partir de 2011, a todos os alunos das 2<sup>as</sup> séries do ensino médio de escolas estaduais situadas em municípios com mais de 50.000 habitantes.

Parágrafo único – Os cursos oferecidos aos alunos de que trata o inciso I, excepcionalmente, terão carga horária de 40 (quarenta) horas desenvolvidas independentemente do encerramento do ano letivo em curso.

Artigo 4º - a carga horária de cada curso oferecido por instituição credenciada será de, no mínimo, 80 (oitenta) horas, com integralização em um ano, distribuídas em dois semestres ou módulos com, no mínimo, 40 (quarenta) horas cada, podendo, ainda, observado o calendário escolar, ser desenvolvida de forma intensiva.

Artigo 5º - a instituição credenciada, na constituição das turmas, observará que:

I - as vagas disponibilizadas pela instituição destinam-se, exclusivamente, a alunos regularmente matriculados no ensino médio de escola pública estadual, respeitado o dimensionamento disposto no artigo 3º desta resolução.

II – a manutenção da vaga obtida pelo aluno, observado o prazo máximo para a conclusão de cada módulo do curso, dependerá do cumprimento dos requisitos de desempenho escolar, estabelecidos nesta resolução.

III – cada turma será constituída de, no máximo, 20 e, no mínimo, 10 alunos.

Artigo 6º – a instituição interessada no credenciamento de que trata esta resolução deverá preencher, no mínimo, os seguintes requisitos:

a) estar regularmente constituída, há pelo menos 1 (um) ano;

b) comprovar idoneidade, capacidade na área fim do programa;

c) atender, na íntegra, às demais exigências estabelecidas nesta resolução, e no credenciamento.

Parágrafo único - a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, ou o órgão por ela indicado, receberá, selecionará e acompanhará os processos de credenciamento.

Artigo 7º – em cada Diretoria de Ensino será constituída uma Comissão de Acompanhamento e Avaliação integrada por Supervisor de Ensino e o Professor Coordenador de Oficina

Pedagógica de língua estrangeira, designado pelo Dirigente Regional, com as seguintes atribuições:

I - desenvolver atividades que possibilitem orientar os alunos da região sobre os cursos oferecidos pelas escolas credenciadas, de forma a evitar escolhas inadequadas e consequentes evasões;

II - analisar o relatório semestral de atividades das instituições credenciadas, propor ao Dirigente Regional de Ensino a manutenção de atividades, a extinção de cursos com pouca demanda ou grande evasão, a correção de possíveis desvios e/ ou a adoção de medidas necessárias à otimização de resultados.

Artigo 8º - Os critérios para seleção e matrícula de alunos interessados nos cursos oferecidos por instituições credenciadas deverão observar o disposto neste artigo.

§ 1º - Nos casos em que a demanda pelos cursos for superior à oferta de vagas, deverá haver seleção de alunos com base na seguinte ordem de prioridade:

- a) aluno com melhor aproveitamento em Língua Portuguesa, no ano anterior ao da matrícula.
- b) aluno com melhor aproveitamento em Língua Estrangeira Moderna, constante da grade curricular no ano anterior ao da matrícula;
- c) aluno que apresente melhor aproveitamento global na série que esteja cursando.

§ 2º - a inscrição do aluno no curso referido no caput deste artigo poderá ser efetuada por ele próprio mediante requerimento dirigido ao diretor da escola onde se encontra matriculado;

§ 3º - a seleção dos alunos será feita pela Comissão de Acompanhamento e Avaliação, observados os critérios estabelecidos no § 1º.

§ 4º - a matrícula do aluno será efetuada pelo seu responsável ou por ele próprio, quando maior de dezoito anos, na instituição credenciada conforme dispuser seu regimento;

§ 5º - o aluno que atingir índice de ausências injustificadas igual ou superior a 25% do total de aulas dadas, em qualquer dos módulos, perderá o direito à renovação de sua matrícula no curso.

§ 6º - a desistência ou ausências injustificadas, em número superior a 25% do total de aulas dadas, na escola estadual em que o aluno esteja matriculado, implicará o imediato cancelamento de sua matrícula no curso de língua estrangeira moderna.

Artigo 9º - na avaliação do aluno e no registro do seu desempenho escolar observar-se-á o seguinte:

I – a instituição credenciada deverá manter modelo próprio de ficha individual de cada aluno, contendo:

a) informações que permitam acompanhar o progresso do ensino e da aprendizagem continuada, das habilidades alcançadas nos diferentes módulos do curso, com vistas à sua classificação em estágio adequado ao nível de desenvolvimento atingido;

b) síntese dos conhecimentos e das habilidades a serem atingidos em cada módulo e os resultados obtidos pelas avaliações propostas nos planos de ensino de cada idioma;

II - o aluno que concluir o curso com rendimento satisfatório terá direito à expedição de certificado de conclusão;

III - ao aluno que concluir módulo, com rendimento satisfatório, deverá ser expedida, pela escola credenciada, declaração que comprove os estudos realizados;

IV - ao término de cada módulo do curso, a escola credenciada deverá fornecer à Comissão de Acompanhamento e Avaliação informações sobre o desempenho escolar obtido pelo aluno, a carga horária cumprida, o módulo cursado e/ou o nível concluído.

Parágrafo único - As informações a que se refere o inciso IV deste artigo poderão constar do histórico escolar do aluno como enriquecimento curricular.

Artigo 10 - São requisitos para comprovação de aproveitamento do curso:

I - ao final do 1º módulo do curso:

a) compreensão e utilização de expressões familiares e correntes, assim como enunciados simples que visam a satisfazer necessidades imediatas;

b) capacidade de apresentar-se ou apresentar alguém e colocar questões ao seu interlocutor sobre assuntos como, por exemplo, o local onde vive, as suas relações, o que lhe pertence, etc.;

c) capacidade de responder ao mesmo tipo de questões;

d) capacidade de comunicação de forma simples desde que o interlocutor fale clara e pausadamente e se mostre colaborativo;

II - ao final do 2º módulo do curso:

a) compreensão de frases isoladas e expressões de uso frequente relacionadas com assuntos de prioridade imediata, como por exemplo: informações pessoais e familiares simples, compras, meio envolvente, trabalho;

b) capacidade de comunicação em situações correntes que apenas exijam trocas de informações simples e diretas sobre assuntos e atividades habituais;

c) capacidade de descrever com linguagem simples a sua formação, o seu meio envolvente e abordar assuntos que correspondam a necessidades imediatas.

Artigo 11 - a classificação acadêmica do aluno far-se-á sempre por meio de Avaliação Diagnóstica, aplicada no início do processo de aprendizagem.

Artigo 12 – As Coordenadorias de Ensino e de Estudos e Normas Pedagógicas baixarão normas procedimentais que se fizerem necessárias ao cumprimento do disposto nesta resolução.

Artigo 13 – Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

## ANEXO I – RESOLUÇÃO SE Nº 33, DE 23 DE MARÇO DE 2010

*Altera dispositivos da Resolução SE nº 83, de 5 de novembro de 2009, que dispõe sobre diversificação curricular do ensino médio, relacionada à língua estrangeira moderna, e dá providências correlatas*

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO, à vista do que lhe representou a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, resolve:

Artigo 1º - O caput do artigo 1º e os artigos 3º e 4º da Resolução SE nº 83, de 5.11.2009, passam a vigorar com a seguinte redação:

I – o caput do artigo 1º:

“Artigo 1º - O ensino de língua estrangeira moderna, inglês, espanhol ou francês, aos alunos do ensino médio da rede pública estadual, poderá ser ministrado por instituição credenciada para esse fim, desde que esgotadas as possibilidades de atendimento da demanda pelos Centros de Estudos de Línguas - CELS.” (NR)

II – os incisos II e III do artigo 3º:

Artigo 3º - .....

“II – em 2010, em municípios com mais de 50.000 habitantes, a alunos:

- a) das 2ªs e 3ªs séries do ensino médio regular das escolas estaduais; e
- b) das 2ªs séries/termos/semestres dos cursos de ensino médio de educação de jovens e adultos, presenciais e de presença flexível e atendimento individualizado;

III – a partir de 2011, a todos os alunos das 2ªs séries/ termos/semestres de cursos de ensino médio, regulares e de educação de jovens e adultos, das escolas estaduais.” (NR)

III - o artigo 4º:

“Artigo 4º - A carga horária de cada curso oferecido por instituição credenciada será de, no mínimo, 80 (oitenta) horas, com integralização em um ano, distribuídas em dois semestres ou módulos com, no mínimo, 40 (quarenta) horas cada, podendo, ainda, observado o calendário escolar, ser desenvolvida de forma intensiva.



Parágrafo único - Os alunos de que trata o inciso I do artigo 3º desta resolução, que, em 2009, independentemente do encerramento do respectivo ano letivo, cumpriram a carga horária de 40 (quarenta) horas de um curso de língua estrangeira oferecido por instituição credenciada, poderão cursar, em continuidade, em 2010, um módulo adicional de 40 (quarenta) horas, de forma a integralizar ao final dos estudos, o mínimo de carga horária previsto, no caput do artigo, para cada curso.” (NR)

Artigo 2º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução SE nº 4, de 13.1.2010.

ANEXO J – **COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA DA FEUSP –**  
**PADRÕES ÉTICOS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: PRIMEIRO**  
**DOCUMENTO**

### **Apresentação**

De acordo com a portaria FEUSP 15/2006, de 18/08/2006, criou-se uma Comissão Provisória de Ética<sup>15</sup>, pois, de acordo com as normas do Conselho Nacional de Saúde, em sua Resolução 196/1996, “toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética na Pesquisa” (CNS, VII). Diz a Resolução: “As instituições nas quais se realizem pesquisas envolvendo seres humanos deverão constituir um ou mais de um Comitê de Ética – CEP, conforme suas necessidades (CNS, VII.1) Na impossibilidade de se constituir CEP, a instituição ou o pesquisador responsável deverá submeter o projeto à apreciação do CEP de outra instituição, preferencialmente dentre os indicados pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS) (CNS,VII.2). No citado documento há, ainda, a seguinte ponderação: “A organização e criação do CEP será de competência da instituição, respeitadas as normas desta Resolução, assim como o provimento de condições adequadas ao seu funcionamento”. (CNS, VIII.3).

O objetivo central do trabalho da Comissão Provisória foi apresentar um primeiro documento para discussão nesta Faculdade, contendo, de forma sintética, orientações gerais que pudessem auxiliar no debate sobre as especificidades da pesquisa com seres humanos na área de educação. A síntese produzida constituiu uma primeira tentativa de considerar tais especificidades, assim como propôs uma primeira orientação para a elaboração dos termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Baseou-se nas seguintes fontes: Código de Ética da USP, Resolução 196/1996 (CNS), materiais produzidos pela PUC-SP, FCC, PUC-PR, UFMG, Unicamp, Unesp, UFRJ, UFGO, Unisinos. Este documento foi encaminhado a todos os professores da FEUSP e discutido na 374ª reunião da Congregação, no dia 25/10/2007. A

---

<sup>15</sup> Composta pelas professoras Lúcia Bruno, Elba Siqueira e Flávia Schilling (presidente).

Congregação decidiu pela criação de uma Comissão de Ética, com um perfil a ser definido, assim como apoiar uma ampla divulgação do Primeiro Documento, na forma de seminários e debates. Acreditamos que as discussões serão fundamentais para o aperfeiçoamento do material ora apresentado, tendo em vista a importância do respeito pleno à dignidade dos participantes, na forma da garantia da confidencialidade, privacidade, voluntariedade e, principalmente, preservação contra quaisquer danos decorrentes da pesquisa.

Por meio da portaria 14/2008, a professora Sonia Teresinha de Souza Penin, diretora da FEUSP, designou os professores Celso de Rui Beisiegel (EDF), Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel (EDM), Marília Pinto de Carvalho (titular) e Cláudia Pereira Vianna (suplente – EDA) para comporem o COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA DA FEUSP. Em reunião, esse comitê decidiu: 1) encaminhar à diretora solicitação para que os alunos da pós-graduação elejam representante efetivo para compô-lo, conforme sugestão da Comissão Provisória; 2) tomar como documento inicial de trabalho este texto, dando-lhe divulgação ampla, em especial junto à Comissão de Pesquisa e à Comissão de Pós-Graduação; 3) simplificar o conjunto de modelos de “Termos de Consentimento Livre e Esclarecido”, de forma a facilitar seu imediato emprego em todas as pesquisas nas quais se fizer necessário, conforme se pode verificar nos anexos.

## **I. Princípios norteadores**

A pesquisa na Faculdade de Educação será orientada pelos princípios gerais afirmados no Código de Ética da USP<sup>16</sup> e pelos princípios da Resolução do Conselho Nacional de Saúde – CNS 196/1996, que aborda a pesquisa com seres humanos, atendidas as necessárias adequações às especificidades da área.

Os princípios em que se baseia o Código de Ética da USP, derivados das Declarações e Convenções sobre Direitos Humanos, da Constituição Federal de 1988 e dos compromissos firmados pela Associação Internacional de Universidades convocada pela UNESCO em 1950 e em 1998, são:

- 1) o direito de buscar conhecimento por si mesmo e de persegui-lo até onde a procura da verdade possa conduzir;

---

<sup>16</sup> Resolução USP 22/2001.

2) a tolerância em relação a opiniões divergentes e a liberdade em face de qualquer interferência política;

3) a obrigação, enquanto instituição social, de promover, mediante o ensino e a pesquisa, os princípios de liberdade, dignidade humana e solidariedade, e de desenvolver ajuda mútua, material e moral, em nível internacional.

De acordo com esse código, são inerentes à ética universitária o direito à pesquisa, o pluralismo, a autonomia em relação aos povos, bem como o dever de promover os princípios de liberdade, justiça, dignidade humana e solidariedade.

A Universidade deve sempre agir e se manifestar a favor da defesa e da promoção dos direitos humanos, o que inclui a promoção de atividades e a consideração de liberdades públicas, direitos sociais, econômicos e culturais e dos direitos da humanidade.

No desenvolvimento de atividades de pesquisa<sup>17</sup>, deve-se assegurar, entre outros princípios, que:

- os métodos utilizados são adequados e compatíveis com as normas éticas estabelecidas no campo de trabalho do pesquisador, das quais este deve ter pleno conhecimento; (...)

- os objetivos da pesquisa e a divulgação de seus resultados devem ser públicos, salvo nas hipóteses devidamente justificadas por razões estratégicas de interesse público; (...)

- na apresentação e publicação dos resultados e conclusões são dados créditos a colaboradores e outros pesquisadores e trabalhos que se relacionem com a pesquisa em pauta, ou que tenham contribuído com informações ou sugestões relevantes, bem como à Universidade de São Paulo;

- tratando-se de pesquisas que envolvem pessoas, individuais ou coletivas, são respeitados os princípios estabelecidos nas declarações e

---

<sup>17</sup> Cap. II, art. 27.

convenções sobre Direitos Humanos, na Constituição Federal e na legislação específica;

- é vedado ao pesquisador utilizar recursos destinados ao financiamento de pesquisa em benefício de terceiros ou com desvio de finalidade.

A Resolução CNS196/96, além de basear-se nas declarações e convenções sobre os direitos humanos e na Constituição Federal de 1988 e legislação correlata, atende as Diretrizes Éticas Internacionais para Pesquisas Biomédicas Envolvendo Seres Humanos e as Diretrizes Internacionais para Revisão Ética de Estudos Epidemiológicos.

Atendendo ao que determina a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, as pesquisas que envolvem seres humanos implicam, do ponto de vista ético e científico, quatro princípios referenciais básicos: **autonomia**, **beneficência**, **não maleficência** e **justiça**.

Assim sendo, para o CNS, a pesquisa requer:

- a) consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo e proteção a grupos vulneráveis e aos legalmente incapazes (**autonomia**). Neste sentido, deverá sempre tratá-los em sua dignidade, respeitá-los em sua autonomia e defendê-los em sua vulnerabilidade;
- b) a ponderação entre riscos e benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais ou coletivos (**beneficência**), comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- c) a garantia de que danos previsíveis serão evitados (**não maleficência**);
- d) relevância social, com vantagens significativas e minimização do ônus para os sujeitos da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária (**justiça**).

## II Os sujeitos da pesquisa

Sujeito da pesquisa é aquele que dela participa como indivíduo isolado, ou como grupo, de forma voluntária.

Atenção especial será dada aos casos em que os sujeitos apresentem características de:

- **Vulnerabilidade:** estado de pessoas ou grupos que, por quaisquer razões ou motivos, tenham a sua capacidade de autodeterminação reduzida, sobretudo no que se refere ao consentimento livre e esclarecido.
- **Incapacidade:** sujeito da pesquisa que não tenha capacidade civil para dar o seu consentimento livre e esclarecido, devendo ser assistido ou representado, de acordo com a legislação brasileira vigente.

Os grupos especiais enumerados nessas categorias são:

- Menores de 18 anos, crianças e adolescentes submetidos ao Estatuto da Criança e do Adolescente,
- Portadores de diagnóstico de doença ou deficiência mental.

É também importante atentar para a situação dos sujeitos que, embora adultos e capazes, estejam expostos a condicionamentos específicos ou à influência de autoridade, tais como: militares, presidiários, internos em asilos, membros de instituições religiosas e associações semelhantes.

Para pesquisas que envolvam esses grupos (e outros, como membros de comunidades específicas, indígenas/ quilombolas) há uma série de procedimentos específicos no capítulo sobre Consentimento Livre e Esclarecido da citada Resolução<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Cabe reforçar que, em relação a estes grupos, há uma legislação específica a ser contemplada: no caso de crianças e adolescentes, menores de 18 anos, há que cumprir as determinações do ECA, que também orienta em relação aos infratores, em regime de privação de liberdade ou liberdade assistida. No caso de crianças e adolescentes em regime de abrigo, cabe a autorização do dirigente do abrigo; no caso de adultos presos, além

### **III Consentimento Livre e Esclarecido**

O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos ou grupos de pesquisados e/ou de seus representantes legais. Os dados obtidos por intermédio dos sujeitos de pesquisa não poderão ser utilizados para outros fins que não os previstos no consentimento. No caso de pesquisa histórica ou de prontuários, ou que envolva observação ou outros procedimentos coletivos, será suficiente a autorização do responsável pela instituição, atendendo aos requisitos éticos já mencionados. No caso de participantes analfabetos o termo será lido e o consentimento será verbal, evitando constrangimentos.

Aspectos a serem observados no Termo de Consentimento Esclarecido:

#### **3.1 Linguagem clara e acessível**

O esclarecimento deve ser feito em linguagem clara e acessível, evitando termos técnicos de difícil compreensão para os sujeitos da pesquisa.

Conter enunciados sucintos da justificativa, objetivos e procedimentos da pesquisa. Quando o mérito da pesquisa depende da omissão de alguma informação aos sujeitos, essa situação deverá ser formalmente apresentada ao Comitê de Ética da FEUSP.

#### **3.2 Ônus, riscos e benefícios:**

Descrever prováveis ônus, como a estimativa do tempo despendido pelo sujeito-alvo na pesquisa, riscos (se houver), e benefícios esperados. Este aspecto é muito importante, pois implica em conseguir justificar claramente o porquê da escolha desses sujeitos, qual a relevância da pesquisa nesse grupo, quais os benefícios que decorrerão da intervenção. Medir – avaliar-claramente a relação entre riscos (da pesquisa) e benefícios é fundamental para que se possa tomar uma decisão ética.

---

desta autorização é requerida a anuência da Vara de Execuções Criminais e, no caso de populações indígenas, autorização do CONEP.

### **3.3 Caráter voluntário do assentimento**

Assegurar ao sujeito a liberdade de se recusar a participar ou de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo a seu cuidado.

### **3.4 Confidencialidade e privacidade**

Garantir a confidencialidade das informações e a privacidade dos sujeitos, assegurando que os dados da pesquisa não serão utilizados em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas ou comunidades.

Preservar o anonimato dos participantes (e/ou das instituições a que pertencem), quando da divulgação da pesquisa, a não ser quando a própria natureza da abordagem indicar a necessidade de identificação dos sujeitos (e/ou instituições).

Nessas circunstâncias, os sujeitos deverão ser devidamente informados sobre as características do estudo e manifestar o seu assentimento.

### **3.5 Uso de imagem**

Para o uso de imagens (fotos, vídeos de aulas) solicitar autorização dos participantes, da qual constarão as formas de sua utilização. Novamente cabe reforçar que o uso das imagens deve preservar a dignidade, a confidencialidade, o anonimato dos participantes, evitando usos de imagens que possam redundar em prejuízo ou estigmatização de pessoas e comunidades.

### **3.6 Ressarcimento**

Esclarecer as formas de ressarcimento das despesas decorrentes da participação, quando houver.

### **3.7 Retorno dos dados**

Comprometer-se com o retorno dos resultados aos sujeitos participantes. Esta é uma recomendação importante, pois esse retorno permitirá mostrar – aos sujeitos ou grupos



envolvidos – os benefícios da pesquisa, assim como assegura o uso digno de depoimentos e imagens captadas.

#### **IV Consentimento esclarecido no caso de populações vulneráveis, incapacitadas ou com liberdade de consentimento restringida.**

##### **4.1 Indivíduos/grupos vulneráveis**

O cumprimento das exigências de consentimento livre e esclarecido será assegurado por meio de seus representantes legais, sem suspensão do direito de informação do indivíduo no limite de sua capacidade.

##### **4.2 Crianças e adolescentes**

O termo de consentimento deverá ser assinado por seus representantes, garantida a participação dos próprios sujeitos no processo. Às crianças menores de sete anos é garantido o direito de serem informadas. A recusa de participação, por parte de crianças e adolescentes, deverá ser sempre acatada, a não ser em casos muito excepcionais e devidamente justificados, quando a intervenção proposta for a única possibilidade no caso e os pais ou representantes legais autorizarem a sua realização.

A pesquisa em instituições educacionais ou que envolvem atividades educativas, além de requerer o consentimento esclarecido de seus dirigentes deverá assegurar igualmente a alunos e profissionais da área a inteira liberdade de participar ou não do estudo sem qualquer tipo de constrangimento, após ampla e clara difusão dos objetivos e procedimentos da pesquisa.

Nos casos de abordagem coletiva de crianças e adolescentes (como a prevista em grupos focais, grupos de discussão, observações de grupos ou do conjunto de alunos em sala de aula p. ex.), cumpridos todos os demais requisitos éticos e respeitada a capacidade de assentimento dos sujeitos, o consentimento esclarecido do(a) diretor(a)/ responsável pela instituição educativa, poderá ser considerado suficiente, quando a pesquisa versar sobre questões didáticas, escolares, internas à instituição. Nos demais casos, o consentimento de seus responsáveis legais será necessário.

### **4.3 Participantes com redução da capacidade**

Os portadores de diagnóstico de doença mental, e outras pessoas em situação de substancial diminuição de suas capacidades de consentimento, participarão em projetos de pesquisa com a autorização dada por seus representantes legais, garantindo-se a informação e participação no processo, dentro dos limites de sua capacidade.

### **4.5 Comunidades culturalmente diferenciadas**

Nas comunidades culturalmente diferenciadas, inclusive indígenas, deve-se contar com a anuência antecipada da comunidade por meio de seus próprios líderes, não se dispensando, porém, esforços no sentido da obtenção do consentimento individual, assim como o consentimento do Conselho Nacional de Pesquisa do CSN.

### **4.6 Liberdade de consentimento**

A liberdade de consentimento deverá ser particularmente garantida para aqueles sujeitos adultos e capazes, expostos a condicionamentos específicos ou a influência de autoridade, assegurando-lhes a inteira liberdade de participar ou não da pesquisa sem quaisquer represálias. Nestes casos há necessidade de autorizações específicas das autoridades às quais estão submetidos.

## **V. O Termo de consentimento deve ser:**

- a) elaborado pelo pesquisador responsável, expressando o cumprimento das exigências enumeradas, sempre que pertinentes ao projeto, de acordo com o protocolo síntese e os modelos oferecidos, devidamente adaptados às especificidades da pesquisa;
- b) em caso de dúvidas, enviado à Comissão de Ética em Pesquisa;
- c) assinado pelos sujeitos da pesquisa ou por seus representantes legais;
- d) elaborado em duas vias, sendo uma retida pelo sujeito da pesquisa ou por seu representante legal e uma arquivada pelo pesquisador.

## **VI Estágios**

Embora não configurem situações típicas de pesquisa, os estágios envolvem, em muitos casos, abordagens e procedimentos próprios das pesquisas.

Quando do projeto de estágio resultarem trabalhos passíveis de publicação, os mesmos padrões éticos adotados para as pesquisas deverão ser atendidos.

**Uma vez seguidos esses princípios, o desenvolvimento de pesquisas no âmbito da FEUSP não ficará condicionado a emissão de parecer por este Comitê.**

**Os pareceres serão emitidos apenas quando houver dúvidas por parte dos pesquisadores a respeito dos procedimentos mais adequados, ou quando forem exigidos por agências externas (de fomento, por exemplo).**

**Contatos: Neide (Secretária do Comitê) [neidecan@usp.br](mailto:neidecan@usp.br)**

- ANEXOS -

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-SUGESTÃO DE MODELOS**

**I. [Especialmente indicado para contatos institucionais]**

Eu compreendo os direitos dos participantes desta pesquisa intitulada \_\_\_\_\_, orientada por \_\_\_\_\_ e que tem como pesquisador responsável \_\_\_\_\_ da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que podem ser contatados pelo e-mail \_\_\_\_\_ ou telefone \_\_\_\_\_. E autorizo a participação dos \_\_\_\_\_ na qualidade de responsável por esta instituição. Compreendo como e porquê este estudo está sendo feito. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Nome, Cargo, Local, Data e Assinatura do responsável.

**II. [Especialmente indicado para contato com pais e responsáveis]**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ declaro saber da participação de meu (minha) filho(a) \_\_\_\_\_ na pesquisa \_\_\_\_\_ desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pelo(a) pesquisador(a) \_\_\_\_\_ orientado por \_\_\_\_\_, que podem ser contatados pelo e-mail \_\_\_\_\_ ou telefone \_\_\_\_\_. O presente trabalho \_\_\_\_\_ tem \_\_\_\_\_ por objetivos: \_\_\_\_\_ e os instrumentos utilizados serão: \_\_\_\_\_.

Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa e que esta participação não comporta qualquer remuneração.

Nome e Assinatura do responsável:

Data, Local.

**III. [Especialmente indicado para pesquisas com sujeitos diretamente responsáveis por sua participação]**

Concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa intitulado \_\_\_\_\_ que tem como pesquisador responsável \_\_\_\_\_ da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientado por \_\_\_\_\_ que podem ser contatados pelo e-mail \_\_\_\_\_ ou telefone \_\_\_\_\_ . O presente trabalho tem por objetivos:

E minha participação consistirá em \_\_\_\_\_ . Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim minha privacidade. Sei que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Nome e Assinatura

Local e data.