



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ELE E A
CONSTRUÇÃO DA SUA IDENTIDADE**

JULIANA ARAÚJO RIBEIRO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/DF
FEVEREIRO/2015**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ELE E A
CONSTRUÇÃO DA SUA IDENTIDADE**

JULIANA ARAÚJO RIBEIRO

ORIENTADORA: Profa. Dra. MARIA LUISA ORTIZ ALVAREZ

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA/DF

FEVEREIRO/2015

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ELE E A
CONSTRUÇÃO DA SUA IDENTIDADE**

JULIANA ARAÚJO RIBEIRO

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestra em Linguística Aplicada.

APROVADA POR:

PROF. DRA. MARIA LUISA ORTIZ ALVAREZ (UNB)
(ORIENTADORA)

PROF. DRA. ROSANE ROCHA PESSOA (UFG) (EXAMINADORA EXTERNA)

PROF. DRA. MARIANA MASTRELLA DE ANDRADE (UNB) (EXAMINADORA INTERNA)

PROF. DR. HENRIQUE HUELVA (UNB) (EXAMINADOR INTERNO – SUPLENTE)

**BRASÍLIA/DF
FEVEREIRO/2015**

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à minha mãe, guerreira invencível, que deu nome, cores, sabores e tato a todos os meus sonhos e à minha amada filha que começou esse processo em meu ventre e hoje é o maior motivo da minha felicidade.

AGRADECIMENTOS

Minha trajetória no processo acadêmico desse mestrado obteve algumas curvas que não eram previstas quando o mesmo foi iniciado, dessa forma, a compreensão e ajuda de muitas pessoas foram imprescindíveis para que eu pudesse seguir escrevendo. Agradeço, afetuosamente:

À minha família, principalmente à minha incansável mãe, que cuidou de minha filha para que eu pudesse dar continuidade à pesquisa;

Ao meu marido, pelo amor, incentivo e compreensão;

Aos familiares do Otávio que também me ajudaram cuidando de nossa filha em diversas ocasiões;

À minha orientadora, professora Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez por fazer de cada reunião um momento especial de aprendizado e pela compreensão diante de todos os fatos ocorridos no decorrer das análises;

Aos professores doutores Mariana Mastrella de Andrade, Maria da Glória Magalhães, Augusto César Luitgards e Yuki Mukai pelos ensinamentos e direcionamentos dentro do programa;

À professora Rosane Rocha Pessoa por ter aceitado ao convite de compor essa banca;

Às professoras participantes da pesquisa por disporem de seu tempo para as coletas de dados e pelo aprendizado através de tudo que pude observar e analisar em suas aulas;

À colega, hoje mestra, Priscila, que me incentivou a ingressar nesse programa de pós-graduação e com sua generosidade, compartilhou seus conhecimentos para que eu também fizesse parte do grupo de discentes do PPGLA;

Às colegas Jullyana e Rosilene, que me fizeram companhia durante o curso e se tornaram amigas que me ensinaram com suas histórias.

“Aprender uma língua é aprender a falar de nós, do que somos, do que nos oprime, do que queremos ser (...)”

(Rosane Rocha Pessoa)

RESUMO

O professor da atualidade já vivencia o que hoje se compreende por “professor reflexivo”, aquele que se importa com seu aprimoramento profissional e com o conhecimento que seu aluno irá adquirir nas aulas de LE (PESSOA, 2002), uma realidade que se distancia dos parâmetros tradicionais, em que se percebe a necessidade de um profissional incomodado, crítico, ativo (ALMEIDA FILHO, 2000). Indico nesta pesquisa a importância para a Linguística Aplicada de se pesquisar sobre o professor de línguas e a maneira como reflete sobre sua prática pedagógica, podendo, (re)direcionar o seu fazer (o ensino) através de possíveis mudanças e transformações no âmbito do processo de ensino/aprendizagem de LE. Essa proposta pode estar relacionada às palavras de Almeida Filho (2009, p. 16) quando afirma que “os pesquisadores linguistas aplicados vão do reconhecimento do problema real de uso às soluções propostas para ele”. Os objetivos desta pesquisa são: refletir sobre a prática pedagógica das duas professoras de ELE participantes e analisar sua(s) identidade(s), verificando aspectos que influenciam e contribuem para a construção dessa última no processo de ensino/aprendizagem de línguas. Esse estudo foi feito com duas professoras de ELE de um Centro Interescolar de Línguas do DF, uma escola destinada aos alunos da rede pública de ensino. A pesquisa é qualitativa, e trata-se de um estudo de caso. Os instrumentos utilizados para a coleta e posterior análise dos dados foram: notas de campo; questionários; entrevistas e narrativas. O presente trabalho visa argumentar sobre a construção da identidade do professor em tempos atuais e sob esse aspecto utilizamos principalmente Pessoa (2002); Mastrella-de-Andrade e Norton (2011); Rajagopalan (2001, 2003); Moita Lopes (1998), Hall (2011), Woodward (2000) e Orlandi (2006) para embasar a pesquisa. Em relação ao ensino de língua espanhola foram importantes para a literatura desse estudo Goettenauer (2005); Kulikowisk (2005); Moreno Fernández (2005); Sedycias (2005), entre outros. Utilizamos para as teorias sobre o professor reflexivo Celani (2001); Perrenoud (2002); Pessoa (2002, 2011); Gimenez e Cristovão (2004); Almeida Filho (2009, 2011); Ortiz Alvarez (2010a, 2010b), entre outros. O material obtido ajudou a (re)conhecer nas professoras participantes da pesquisa como suas identidades foram sendo construídas e como elas dizem que refletem sobre suas práticas pedagógicas. Os resultados da análise mostraram que as professoras participantes procuram refletir sobre suas práticas em diversos momentos, inclusive fora do ambiente escolar e a construção de suas identidades como professoras de ELE se iniciou quando ainda eram estudantes, passando por momentos de transformações e adaptações até chegarem ao perfil atual. Entendemos, a partir deste estudo, que a reflexão é necessária para que haja um processo de formação cidadã nas aulas de LE. Com relação à identidade, as análises mostraram que enquanto houver o exercício da profissão ela sempre deverá estar em contínuo processo de transformação.

Palavras-chave: professor reflexivo; prática pedagógica; identidade do professor; língua espanhola.

ABSTRACT

Teachers nowadays have experienced what is to be a “reflexive teacher”. Reflexive teachers care about their own professional development and about the kind of knowledge their students will need in a Foreign Language class (PESSOA, 2002). This kind of teacher is not seen, however, in traditional teaching guidelines, because it is noticed that many teachers are not worried, critic nor active as they should be; as reflexive teachers are (ALMEIDA FILHO, 2000). This research indicates that it is important for Applied Linguistics to inquiry the role of Foreign Language teachers and how they reflect about their pedagogical and didactic practices, enabling them to (re)direct their teaching abilities in order to make possible changes and transformation in the teaching and learning process of a Foreign Language. This work is connected to the thoughts of Almeida Filho (2009, p.16). He asserts that “applied linguists start recognizing the real problem in the use of language then propose a solution to it”. The objectives of this research are: to observe two Foreign Language teachers’ pedagogical and didactic practices, and to analyze their identities, aiming to verify aspects of these identities that may have influenced and contributed to their teaching and learning language process. This study had, as its objects of research, two Foreign Language teachers from Centro Interescolar de Línguas do DF, a state school, administrated by governmental agency. So, this research is qualitative and is supported by case study. The methods used to gather data and its analysis was: field research records; questionnaires; interviews and narratives. This paper aims to discuss about teacher identity and its constitution nowadays, based on the theories developed by Pessoa (2002); Mastrella-de-Andrade e Norton (2011); Rajagopalan (2001, 2003); Moita Lopes (1998), Hall (2011), Woodward (2000) e Orlandi (2006). About the teaching of Spanish as a Foreign Language, it was important to this study’s literature the work of Goettenauer (2005); Kulikowisk (2005); Moreno Fernández (2005); Sedycias (2005), among others. About the concept of “reflexive teacher”, it was used the theories of Celani (2001); Perrenoud (2002); Pessoa (2002, 2011); Gimenez e Cristovão (2004); Almeida Filho (2009, 2011); Ortiz Alvarez (2010a, 2010b), among others. The records obtained through the analysis have helped to understand who are the teachers that participated on this research and to recognize how their identities had been built and how they reflect about their pedagogical and didactic practices. The results show that the teachers reflect about their practices in different moments, even when they are outside the school environment. Besides that, it was noticed that they started to constitute themselves as Foreign Language teachers when they were still undergraduate students. From that moment on, they could see moments of transformation and adaptation till they reach their nowadays profile. This study understands that being a reflexive teacher is important because it helps the students themselves to become real citizens during their Foreign Language class. About teacher identity, the analysis showed that being a teacher is a constant process of transformation during the professional practice.

Key-words: reflexive teacher; pedagogical and didactic practice; teacher identity; Spanish as a foreign language.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A1	Nível inicial, utilizador elementar de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas
A2	Segundo nível inicial, utilizador elementar de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas
BI	Utilizador independente de acordo com o Quadro Europeu Comum de referência de Línguas
DF	Distrito Federal
J1	Juvenil 1
J2	Juvenil 2
CCB	Centro Cultural de Brasília
CIL	Centro Interescolar de línguas
DELE	Diploma de Espanhol como língua estrangeira
ELE	Espanhol com língua estrangeira
L	Língua
L-ALVO	Língua-alvo
L1	Língua materna
LE	Língua estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado comum do sul
OCN	Organizações Curriculares Nacionais
PPGLA	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada
SGAV	Método estruturo-global audiovisual
TIC	Tecnologias da informação e da comunicação
UNB	Universidade de Brasília
UNICEUB	Centro Universitário de Brasília

SUMÁRIO

1. CAPÍTULO I – SOBRE A PESQUISA	11
1.1.Introdução	11
1.2.Justificativa e Relevância do tema.....	12
1.3.Objetivos e perguntas de pesquisa.....	14
1.4.Organização da pesquisa	14
2. CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1.O Ensino de Espanhol nos CILs	16
2.2.A prática pedagógica do professor de ELE	19
2.3.O Ensino Comunicativo de Línguas	24
2.4.Reflexão sobre a prática - O professor reflexivo.....	25
2.4.1. Aspectos da reflexão do professor de LE	30
2.5.Conceito de identidade	33
2.5.1. A identidade do professor de LE	34
2.5.2. A construção da identidade do professor de ELE.....	37
3. CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE PESQUISA	40
3.1.Natureza da pesquisa	40
3.2.Contexto	41
3.3.Descrição dos participantes	42
3.4.Descrição dos instrumentos de pesquisa	44
4. CAPÍTULO IV – A LENTE INTERPRETATIVA	50
4.1.Análise das notas de campo.....	50
4.2.Análise dos questionários	81
4.2.1. As respostas das professoras	81
4.2.2. As respostas dos alunos	86
4.3.Análise das entrevistas.....	91
4.4.Análise das narrativas	96
4.5.Triangulação dos dados	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
ANEXOS	127
ANEXO 1 – Questionário para os professores	127

ANEXO 2 – Questionário para os alunos	129
ANEXOS 3 – Roteiro de perguntas para a entrevista	130
ANEXOS 4 – Transcrição da entrevista com a professora Fernanda	131
ANEXOS 5 – Transcrição da narrativa com a professora Ana Catarina	134
ANEXOS 6 – Questionário respondido pela professora Fernanda.....	137
ANEXOS 7 – Questionário respondido por uma aluna da professora Ana Catatina.....	139
ANEXOS 8 – Questionário respondido por um aluno da professora Fernanda	141
ANEXOS 9 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	142
ANEXOS 10 – Atividade: Crímenes, criminales y otros.....	143
ANEXOS 11 – Atividade: <i>Titanium</i>	146
ANEXOS 12 – Atividade: Preposiciones por y para.....	147
ANEXOS 13 – Atividade: Las redes de amor.....	151
ANEXOS 14 – Texto preliminar das Diretrizes Institucionais dos CIL.....	152

1. CAPÍTULO I – SOBRE A PESQUISA

1.1. INTRODUÇÃO

A prática pedagógica do professor de LE geralmente é pautada em métodos e metodologias, isso desde o início do ensino de línguas nas escolas (ALMEIDA FILHO, 2009), mas hoje, se buscássemos um modelo dentro da prática pedagógica desse profissional, essa resultaria de uma pedagogia em que o professor reflete sobre sua própria ação, permitindo-se aperfeiçoar sua prática (ORTIZ ALVAREZ, 2010a, p. 244). Ainda com o foco nessa vertente, Ortiz Alvarez (2010a) argumenta que a formação profissional que se espera nos dias de hoje não deve estar baseada em métodos e técnicas, mas em um profissional reflexivo que leve o conhecimento para sala de aula, de forma que ele possa ser (re)construído junto com os alunos. Sabemos que o ideal de professor construído através das teorias nem sempre é o que atua no mundo real, já que essa prática reflexiva faz parte de um processo em permanente construção, o que nos faz compreender que não há receitas para serem seguidas, mas uma proposta que o professor deve discernir e se dispor a constituir mudanças dentro do atual panorama de realidade no ensino de LE.

A partir da reflexão sobre a prática pedagógica podemos analisar as identidades que são construídas ao longo das trajetórias acadêmicas e profissionais das professoras participantes. Fabrício (2011, p. 176) expõe que “o processo de construção de identidade na pós-modernidade pode encontrar-se profundamente atrelado aos processos e tendências globais, exigindo dos indivíduos um constante (re)posicionamento em relação às mesmas”. Diante dessas palavras constata-se que o professor de ELE se vê em um contexto no qual o ensino de língua espanhola se expandiu, assim como o horizonte dos profissionais de ELE, que, da forma como descreveu Fabrício (2011), a necessidade dessas mudanças no agir do professor ocorre também porque ele deve acompanhar os avanços da época e (re)posicionar-se diante de suas escolhas como profissional, (re)pensando-as e (re)direcionando-as, de acordo com suas reflexões e constatações nesse processo de autoanálise.

O professor de língua estrangeira se defronta com uma realidade preenchida por aspectos pós-modernos, em que o uso das tecnologias se faz presente, as aulas devem ser contextualizadas e as demandas são de professores que pensem sobre a forma como seus alunos aprendem. Dessa forma, muitas vezes não sabe lidar com a possibilidade de rever suas metodologias de ensino. Trazendo para o contexto da educação, poderíamos dizer que seria o

medo de arriscar e vivenciar o novo, a tranquilidade passada como sugere Bauman (1998) ao falar sobre os homens e mulheres modernos que viviam em “um mundo estruturado” que sugeria segurança. A tentativa de se fixar uma identidade conveniente em outros tempos permanece sendo a melhor opção para muitos professores, devido à acomodação, ao medo de correr riscos. Felizmente tem-se visto atitudes diferentes dessas em sala de aula, em que, quem ensina, preocupa-se em inserir seu aluno em um contexto mais atual, pensando em recursos e ações que tragam um outro olhar ao aluno de LE, que o faça comunicar-se e refletir sobre o que está aprendendo.

As próximas linhas ficarão destinadas à justificativa e relevância do tema, em que faço algumas explicações sobre o meu interesse pela presente pesquisa e a sua importância para o contexto atual de ensino e aprendizagem de LE.

1.2.JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO TEMA

Os interesses dessa pesquisa surgiram de indagações ocorridas durante os estudos na disciplina “Identidades e Ensino e Aprendizagem de LE”, primeira disciplina que cursei com a expectativa de iniciar uma trajetória acadêmica no programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília (UnB). Comecei a perceber que o termo identidades era muito amplo, e que me proporcionava diversas reflexões sobre quem eu era no âmbito escolar e quais as influências da minha vivência pessoal na construção dessa identidade como professora de LE. As leituras acerca do tema foram essenciais para que um projeto de busca de uma autoanálise se iniciasse. Estudar identidades nos permite adentrar em várias áreas do conhecimento e, além das teorias de professores associados à Linguística Aplicada como Signorini e Coracini, tive a oportunidade de conhecer mais sobre identidades sob aspectos da sociologia com Stuart Hall e com Zygmunt Bauman. A reflexão que se iniciou com indagações sobre a minha identidade se expandiram para a realidade de sala de aula, em que cada aluno possui uma história e uma maneira de lidar com a LE estudada.

Após o término da disciplina se consolidava a certeza de que eu precisava fazer minha pesquisa visando aspectos da identidade e ensino/aprendizagem de línguas, apesar dos objetivos ainda não estarem muito claros nessa época.

Houve o esclarecimento e a compreensão sobre o que de fato eu gostaria de pesquisar ao cursar a disciplina “Abordagens e Ensino e Aprendizagem de Línguas” devido à reflexão que tive em diversas aulas sobre as metodologias utilizadas no ensino de LE, se ao longo dos

anos elas realmente foram modificadas de acordo com as necessidades da época, em especial, com as necessidades do aluno. A urgência de um profissional reflexivo, como enfoca Perrenoud (2002) se mostrou aparente nas leituras e a proposta começou a definir-se em minhas concepções e análises sobre identidades e prática pedagógica do professor de LE.

O ensino de ELE no Brasil percorre caminhos promissores dentro do currículo das escolas públicas e particulares, mas por fazer parte de uma realidade ainda recente, os estudos sobre ensino e aprendizagem de ELE e formação de professores dessa disciplina curricular seguem ganhando espaço nas pesquisas, havendo relativamente poucas análises relacionadas aos profissionais dessa área do conhecimento. Dessa forma, uni meus interesses iniciais (identidade, prática pedagógica do professor e professor reflexivo) ao que se refere nesse parágrafo: A construção da identidade do professor de ELE e a reflexão sobre aspectos relacionados à sua prática pedagógica. O que antes se referia aos meus aspectos identitários e à minha prática pedagógica passou a ser sobre o “outro¹”.

O professor ao refletir sobre sua ação pedagógica, poderá se deparar com uma diversidade de identidades no contexto de ensino/aprendizagem, fazendo dessa reflexão algo ainda maior e mais relevante para a construção do seu perfil como profissional. Junto a esse conceito, o interesse por pesquisar sobre o professor de línguas e sua reflexão sobre a prática pedagógica surgiu por perceber a importância de obter esse professor que se volta para a “formação cidadã, plurilíngue e pluricultural” (SILVA, 2010, p. 299) desvinculado de métodos e técnicas que conduzem o aluno a repetições e estruturas gramaticais descontextualizadas.

Ao interessar-me sobre a prática pedagógica do professor, percebi que várias identidades são construídas nesse contexto e quando delimito o foco da minha pesquisa, no caso, o professor de ELE, comecei a refletir sobre sua ação em sala de aula, sobre o seu perfil como professor, e diante dessa análise podemos inferir que se o professor também reflete sobre sua própria prática ele vai interagir na reflexão com os sujeitos, com as práticas e entrará em contato com identidades que, antes de um olhar mais minucioso, poderiam não estar tão claras, e enxergando-as é mais provável que haja mudanças no agir dentro de sala de aula, caso se faça necessário.

O interesse pela pesquisa condiz com indagações feitas sobre a prática docente em escolas de línguas, se o contemporâneo ainda se vincula ao tradicional e se a prática reflexiva se insere no âmbito da educação de línguas atualmente.

¹ Segundo Shotter & Gergen (1989, p. ix) “nossas identidades sociais são construídas a partir da interação com o outro: as identidades das pessoas são construídas de acordo com o modo como se remetem a um discurso, tanto no seu quanto nos discursos dos outros”.

O trabalho torna-se relevante também por tratar-se de um contexto de ensino público de LE de qualidade e por eu ter a oportunidade de dialogar com duas professoras sérias que se preocupam com sua formação e buscam priorizar as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

1.3.OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

A proposta do presente trabalho se vincula à reflexão sobre a prática pedagógica do professor de ELE, buscando descobrir quais possíveis identidades podem ser construídas nesse contexto, tendo como base sua visão e a do aluno. Dessa forma, os objetivos da pesquisa podem ser descritos da seguinte forma:

1. Analisar a prática pedagógica de duas professoras de ELE de um CIL do DF visando observar aspectos relacionados a escolhas que contribuem para um ensino de qualidade.
2. Analisar como se construíram as identidades das profissionais de ELE participantes da pesquisa.

A partir dos objetivos já relatados, podemos enfatizar que o foco desta pesquisa é a análise sobre de que forma acontece a prática pedagógica das duas professoras de ELE participantes da pesquisa, permitindo-lhes refletir sobre esse foco e, posteriormente, obter uma orientação sobre sua(s) própria(s) identidade(s) no contexto de ensino/aprendizagem de LE. Dessa forma, as perguntas de pesquisa podem ser descritas da seguinte maneira:

1. Como analisar a prática pedagógica das duas professoras participantes da pesquisa?
Como elas e os alunos as vêm em sala de aula?
2. Como se constrói a identidade dessas professoras de ELE no contexto da pesquisa?

1.4.ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho está dividido em quatro capítulos, seguidos das considerações finais, referências bibliográficas e anexos. O primeiro capítulo inclui a apresentação do trabalho, contendo a justificativa e relevância do tema, os objetivos e as perguntas de pesquisa.

O segundo capítulo está destinado à fundamentação teórica, em que são contemplados tópicos sobre a abordagem dos três pilares que compõem essa pesquisa, a saber: prática

pedagógica do professor de LE; reflexão sobre a prática pedagógica e construção da identidade do professor de ELE, sendo essa discussão feita em cinco subtópicos. Primeiro faz-se um pequeno histórico sobre o ensino nos Centro Interescolares de Línguas do DF (doravante CIL), já que a pesquisa foi feita com duas professoras e uma turma de cada uma nesse contexto escolar, em seguida relata-se sobre a prática comunicativa em sala de aula, sendo essa de suma importância no contexto do ensino/aprendizagem de línguas. Após falar sobre a prática pedagógica do professor de ELE, há uma reflexão sobre essa prática. Por último, trata-se sobre a identidade do professor de ELE, relatando, primeiro, sobre a identidade do professor de LE e, posteriormente, sobre a construção da identidade do professor de ELE.

No terceiro capítulo apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa, informando sobre a natureza e contexto em que foi feita, a descrição dos participantes e dos instrumentos utilizados.

O quarto capítulo, intitulado, “A lente interpretativa”, traz a análise dos dados, no qual analisamos separadamente, em subtópicos subsequentes, cada dado colhido de acordo com um instrumento de pesquisa para, no final das análises, fazer a triangulação dos dados.

O próximo capítulo está destinado à fundamentação teórica que compõe essa pesquisa.

2. CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo ficará destinado aos aspectos teóricos que explicam e sustentam a pesquisa, trazendo as fundamentações relacionadas às análises de dados e a todo o contexto em que esse estudo está inserido (escola em que a pesquisa foi realizada; a inserção da língua espanhola nas redes de ensino público e a teoria referente aos objetivos e perguntas de pesquisa).

2.1.0 ENSINO DE ESPANHOL NOS CILs

Os CILs fazem parte do quadro de escolas públicas do DF. Nos 11(onze) CILs existentes² há o ensino de inglês, espanhol e francês, sendo ofertadas outras línguas em algumas dessas instituições de ensino como a língua japonesa, alemã e italiana. Esses idiomas são oferecidos aos alunos de escolas públicas do DF, estudantes do Ensino Fundamental, séries finais (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, tendo uma duração de 3 a 7 anos em regime semestral. Há três tipos de currículos na escola: alunos que ingressam no 6º ano cursam 14 semestres; alunos que ingressam no 8º ano, em 12 semestres e quem ingressa no Ensino Médio terá o curso em 6 semestres.

O ensino de espanhol em Centros de Línguas se efetivou no Brasil na década de 80, com os chamados Centros de Línguas Estrangeiras Modernas ou Centros de Estudos de Línguas e estavam vinculados às Secretarias de Educação de alguns estados brasileiros (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, p. 27), e já nessa época era complementar ao ensino dado nas escolas. Aqui no Distrito Federal, os Centros Interescolares de Línguas eram uma extensão da escola, no qual a secretaria desses estabelecimentos de ensino enviavam as notas para as escolas de origem dos alunos. Hoje os alunos têm aulas de línguas estrangeiras onde cursam o ensino regular e aprendem um novo idioma nos CILs só se quiserem. Aqueles alunos que iniciaram o curso em qualquer idioma no período em que havia vínculo de nota com o colégio, puderam optar em continuar o curso ou não.

Após essa breve introdução sobre o ensino dos CILs em geral, trataremos principalmente sobre dados referentes ao ensino de língua espanhola, por ser esse o foco da nossa pesquisa.

² Os CILs de Planaltina, Recanto das Emas e de Santa Maria foram inaugurados recentemente e ainda não oferecem língua francesa.

A língua espanhola vem ganhando espaço nos CILs, sendo bastante procurada pelos alunos. Segundo Moreno Fernández (2005, p. 19), três fatores que refletem na vida econômica, social e cultural do Brasil são os principais responsáveis por esse interesse: “1) a criação do Mercosul³ em 1991; 2) a aparição de grandes empresas de origem espanhola e de estreitos laços comerciais com a Espanha, principalmente a partir de 1996 e 3) o peso da cultura hispânica em geral”. Há um tempo atrás o que se escutava era que os alunos que estavam cursando esse idioma era por falta de vagas no inglês, o que já não ocorre com tanta frequência, já que o espanhol é primeira opção de língua para muitos alunos, evoluindo o quadro apresentado por Laseca (2009, p. 6), quando argumenta que “é um perigo que o espanhol se converta em língua estrangeira de segunda categoria, em que o inglês escolhe os melhores alunos e o espanhol, os menos bons”⁴. O autor também menciona a questão das semelhanças entre o espanhol e o português, o que faz com que alguns alunos escolham a língua espanhola como língua estrangeira em vestibulares ou concursos, mesmo sem conhecimento da língua, desvalorizando-a. Os alunos que iniciam seus estudos em língua espanhola nos CILs já conseguem ver esse idioma de maneira mais ampla, dando mais importância aos conhecimentos que serão adquiridos na e sobre a língua.

A matrícula é feita por telefone, bem como todas as matrículas de escolas públicas do DF, as vagas remanescentes são preenchidas na secretaria da escola. Também têm direito de estudar nos CILs os alunos que iniciaram o curso, mas o interromperam e desejam concluí-lo, dessa forma só podem retornar cursando o mesmo idioma que iniciaram, mediante prova de nivelamento, oral e escrita, para que retornem a um nível condizente com seu atual nível de conhecimento da língua.

Assim como os outros idiomas, o espanhol possui um ciclo chamado “Específico”, destinado aos alunos do Ensino Médio, com duração de três anos. Esse currículo se iniciou em 2010 e em relação ao ensino de língua espanhola, tem apresentado bons resultados, pois os alunos apresentam, em sua maioria, bom desempenho na escrita e grande parte também na comunicação oral. Cada CIL tem seu método para o ensino nesse ciclo de 3 anos, utilizando diferentes recursos metodológicos para direcionar as aulas, alguns seguem livros didáticos, outros, apostilas. No CIL em que foi feita a pesquisa se trabalha o livro “Elexprés”, que utiliza, como divisão de níveis, o marco europeu A1, A2 e B1⁵, sendo composto por livro

³ Mercado comum do sul, composto atualmente pelo Brasil, Argentina, Uruguai e Venezuela, havendo livre comércio entre esses países.

⁴ Todas as traduções foram feitas por mim.

⁵ El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) establece una escala de 6 niveles comunes de referencia para la organización del aprendizaje de lenguas y su reconocimiento público. El usuario básico: A1

texto e caderno de exercícios. Está dividido em 27 unidades, abordando de forma sucinta os conteúdos de ensino. Na primeira página de cada unidade (bem como no índice) há 4 tópicos explicando o que será aprendido nessa unidade, sendo eles: “funciones”, “gramática”, “léxico” e “cultura”. Os professores sempre complementam as aulas com material extra, ou para explicar e fixar de forma menos resumida o conteúdo explicitado no livro, ou porque determinados conteúdos necessários para os conhecimentos do aluno até o final do curso não foram abordados.

O índice de evasão escolar se concentra no turno diurno, tendo um índice maior no matutino, dessa forma, há a necessidade de mudança de horário, em algumas ocasiões, principalmente para o noturno, nos níveis mais avançados. Isso ocorre principalmente quando os alunos conseguem algum trabalho ou estágio.

Houve um projeto coordenado pelos professores dos CILs chamado “Um gol de educação”, que se iniciou em 2011 e teve o término ao final de 2014, no qual se prepararam, de acordo com as especificidades do projeto, para trabalhos voluntários, o que tomou uma dimensão surpreendente, já que entre 2013 e 2014 mais de 1000 (mil) alunos participaram do projeto. Alunos de espanhol, francês e inglês dos CILs⁶ foram à Espanha, à França e aos Estados Unidos com todas as despesas pagas, incluindo as de um curso de conhecimentos avançados na língua com duração de 4 a 5 semanas. Para pleitear a vaga, o aluno teve que passar por uma prova de seleção com conhecimentos avançados⁷ na língua espanhola e conhecimentos gerais incluindo matemática, história e geografia. O projeto vinculado ao “Um gol de educação” se chama “Brasília sem fronteiras”, que também oferece a oportunidade de viagem para outros estudantes, sendo a maior quantidade de vagas para os alunos dos CILs.

Os professores do CIL são servidores públicos efetivos ou contratos temporários da Secretaria de Estado de Educação do DF, ambos passaram por concurso público e por uma banca específica para CIL, em que o(a) candidato(a) deve apresentar proficiência oral e escrita na língua. A banca é composta por professores dos CILs e após uma entrevista e a escrita de um texto, pede-se que o(a) candidato(a) prepare uma aula de acordo com instruções dadas pelos avaliadores. Os salários dos professores dos CILs são os mesmos de qualquer professor da Secretaria de Estado de Educação do DF.

De acordo com as Diretrizes Institucionais dos CILs (anexo 14), a missão dessas Instituições de Ensino é:

y A2; el usuario independiente: B1 y B2; El usuario competente: C1 y C2. Informações disponíveis em: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/niveles-de-competencia.html> Acessado em 26/08/2014.

⁶ Além de alunos do CIL, participaram da seleção alunos universitários e servidores públicos do GDF.

⁷ Alunos que já têm domínio da língua alvo na oralidade e na escrita.

preparar alunos da rede pública de ensino do DF, tendo em vista sua formação integral, como aprendizes de outras línguas e suas respectivas culturas, autônomos na esfera da comunicação, e conscientes da linguagem como insumo para uma aprendizagem contínua, sob uma perspectiva inclusiva e de respeito à diversidade humana. (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 2)⁸

Dessa forma, compreendemos que o ensino de língua espanhola nos CILs, bem como o ensino de outras línguas estrangeiras, fica pautado em qualidade de ensino, mas para isso possui uma realidade bastante diferente da que existe na maioria das escolas públicas de ensino regular do Distrito Federal, em que as salas de aula são superlotadas e a quantidade de hora/aula dada não é a suficiente para que o professor desenvolva um bom trabalho, além do fato da língua espanhola ser disciplina facultativa nesse contexto escolar, o que motiva muitos alunos a não se interessarem pelo idioma.

A próxima seção está destinada a tratar sobre a prática pedagógica do professor de ELE, incluindo os fatores que interferem positivamente e negativamente para que essa prática seja a melhor, de acordo com a realidade de cada contexto escolar, para o processo de ensino e aprendizagem.

2.2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ELE

Os professores de ELE quando iniciam sua formação, às vezes nem imaginam que alguns fatores podem surgir e interferir negativamente no dia a dia em sala de aula, dentre eles “a semelhança entre o português e o espanhol⁹; a falta de materiais didáticos; dúvidas sobre qual metodologia usar, enfim, falta de preparação para percorrer caminhos que estávamos iniciando quase sem conhecê-los” (KULIKOWSKI, 2005, pp. 47-48). E de fato é essa a realidade enfrentada pelos professores de ELE em nosso contexto educacional, sem contar que em algumas ocasiões, como pude constatar quando eu era aluna do curso de Letras no UniCEUB, o interesse pela licenciatura em ELE surge justamente pela semelhança do espanhol com o português, pensando que, dessa forma, se obterá mais êxito no curso.

A partir dessa constatação o professor se vê diante de uma situação que exige que ele adote uma prática em sala de aula mais particular, que possa ser favorável ao processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola, pois, dentre tantos aspectos existentes, inclusive

⁸ Documento disponível em http://cilnovasdiretrizes.blogspot.com.br/2012_10_01_archive.html

⁹ Foi tratado pela autora o aspecto negativo da semelhança entre o português e o espanhol, mas sob uma outra análise poderíamos considerar essa semelhança como fator positivo, há os dois lados.

os já apresentados acima, o professor deve pensar em uma prática pedagógica que contribua para que os alunos possam se desvencilhar dessa crença de que “espanhol é igual ao português”. Sabemos que essa não é uma tarefa fácil. O professor deve (re)pensar sua prática, refletir sobre ela além de tantos outros fatores, como nos coloca Libânio (2002) apud Barcelos (2010, p. 62) para que haja mais harmonia entre o desejo de obter êxito e sua concretização:

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudem a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar. (LIBÂNIO, 2002, p. 76)

Há uma outra questão que se torna um problema evidente dentro da formação de professores de espanhol e que ainda perdura nas Instituições de Ensino Superior do nosso país, que é a dupla habilitação, pois quando o professor se forma estará habilitado para lecionar Português e Espanhol. Também há o fato de que muitos alunos ingressam no curso sem ter nenhuma noção do idioma espanhol, pensando, muitas vezes, nas oportunidades de trabalho que serão maiores, podendo optar por uma outra área para atuar. Tudo isso refletirá na prática desse professor em sala de aula, pois poderá se frustrar no meio do caminho, perceber que não é bem o que ele imaginava, pois ensinar uma LE tem as suas especificidades como o professor deve ter. Mas não podemos generalizar, já que muitos professores buscam o aperfeiçoamento e são competentes nas duas línguas, mas de forma geral o quadro ilustrado é como o descrito por Celani (2010, p. 61), em que a autora afirma que “aos professores de dupla habilitação não lhes foi proporcionada uma educação reflexiva sobre o ensinar, sobre o ensinar uma língua estrangeira e, particularmente sobre o ensinar uma língua estrangeira em situações diversas” (aqui a autora se refere a qualquer língua estrangeira). E a “educação reflexiva” ilustrada pela autora é fator primordial na formação de professores de ELE, pois seu vínculo com a educação vai além de ensinar uma LE aos alunos, sendo o seu papel estendido devido também à necessidade de se firmar uma identidade dentro do ensino e aprendizagem da língua espanhola. O professor de ELE precisa continuar conquistando o seu espaço, refletir sobre a sua escolha e sobre o impacto de suas ações como professor dessa LE, o qual passa a ser um fator essencial.

De forma geral, Perrenoud fala sobre a prática pedagógica como fator singular, com pequenos traços de semelhanças da prática de uma aula para a outra:

A prática pedagógica é uma intervenção singular em uma situação complexa que nunca se reproduz de forma estritamente idêntica. Sem dúvida, encontramos pontos comuns, mas nunca o suficiente para que seja pertinente aperfeiçoar automatismos, exceto em pequenas ações, como na utilização da lousa ou do retroprojetor. (PERRENOUD, 2002, p. 145)

Podemos trazer para a realidade do ensino de ELE as concepções traçadas pelo autor, no qual o professor se encontra em um processo complexo vivenciado, por mais que se pense o contrário, de maneira diferente, mesmo mantendo determinadas atitudes automatizadas, como: fazer uso do livro didático e a fixação de atividades gramaticais com uso de repetições. Através desse argumento apresentado por Perrenoud (2002), o professor pode buscar motivação em pequenas ações que são notadas no dia a dia em sala de aula, reiterando o fato de que as aulas não seguem sempre a mesma dinâmica e que, se houver atenção e reflexão do professor sobre esses eventos, a aula pode passar a apresentar uma singularidade ainda mais significativa, de acordo com as mudanças que, eventualmente, o professor virá a ter, após esse processo de reflexão.

Perrenoud (2002, p. 138) diz que “o desejo de mudar e o de não mudar coexistem intimamente em cada um de nós”, e em relação ao ensino de ELE, o professor se vê diante de um contexto educacional que ainda está em fase de transição, devido, por exemplo, ao fato de ter sido implantado como disciplina curricular nas escolas públicas há 10 anos, mas esse processo ainda está se expandindo, pois a intenção é que a língua espanhola seja disciplina curricular do ensino fundamental em séries finais também. Desse modo, o professor de ELE pode enxergar a necessidade de mudanças, para que o aluno seja beneficiado, sendo ele o principal motivo do “querer mudar”. Complementando as palavras do autor, compreende-se que “língua estrangeira é também um conceito complexo que o professor precisa contemplar, e sobre ele refletir, no exercício da profissão” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 11). A reflexão passa a ser não apenas parte do que se cultiva em sala de aula, mas também do próprio conceito do que é língua estrangeira, do que é língua espanhola, do que se trata essa língua, se o seu contexto abrange questões apenas linguísticas ou o seu leque se abre, abarcando processos culturais, literários, geográficos e tudo mais que possa estar relacionado ao idioma espanhol.

A prática pedagógica do professor de ELE começa a ser vivenciada ainda com sua experiência universitária, no estágio supervisionado, mas passa a tomar nova forma quando inicia seu processo como professor regente, responsável pelo ensino e aprendizagem de uma sala de aula, como afirma Castro Barbo (2007), os professores acabam reproduzindo em sala de aula o que vivenciaram na graduação e vão se transformando de acordo com a experiência.

A experiência transforma, renova, (re)constrói sentidos dentro da prática pedagógica do professor. Dessa forma, é importante ressaltar o conceito dado por García (1999, p. 144) sobre *desenvolvimento profissional*: “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimentos práticos, estratégicos e sejam capazes de aprender com a sua experiência”.

Em uma outra perspectiva, a prática pedagógica, não só de ELE, mas de qualquer LE, antes era pautada e considerada exitosa quando o professor demonstrava obter conhecimento teórico, vinculado a uma visão que prestigia a ciência e a pesquisa, conforme afirma Vieira-Abrahão (2010, p. 227):

tinha-se a crença de que a chave do ensino bem sucedido estava no conhecimento teórico sempre atualizado do professor. Esta perspectiva é compatível com o que Richards (1998 e 2002) denominou de visão de ensino como ciência e pesquisa, segundo a qual o ensino é uma atividade informada e validada pela pesquisa científica e fundamentada pela experiência e pela investigação empírica, o que faz com que o conhecimento e as habilidades essenciais para o ensino constituam-se na compreensão de teorias ou princípios que formam a base da metodologia.

Esse contexto se perpetuou na década de 1980, mas um pouco mais adiante, nos anos 2000, a prática pedagógica é vista como fator de reflexão e mudanças, em que o professor valoriza o conhecimento de seu aluno e aprende com a sua experiência. Sob esse prisma, Vieira-Abrahão (2010) expõe que:

a aprendizagem docente como prática reflexiva é fundamentada no pressuposto de que o professor aprende da experiência pessoal por meio da reflexão focalizada na natureza e no significado das experiências de ensino. É por meio do processo reflexivo sistematizado que o professor analisa e avalia seus objetivos, suas próprias ações em sala de aula, buscando compreender suas origens e consequências para o aluno, para a escola e para a sociedade como um todo. Por meio da reflexão busca-se o desenvolvimento profissional permanente. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, pp. 228-229)

Trazendo o viés das palavras da autora para o ensino de ELE, infere-se que o professor tem autonomia para modificar o que não está de acordo com os seus objetivos, ele não tem a obrigação de continuar em um processo que não beneficia a aprendizagem de seus alunos e, através da reflexão sobre suas ações em sala de aula, é capaz de compreender o que pode ser importante para que a língua espanhola, de acordo com todas as suas particularidades, seja ensinada almejando a construção da cidadania, incentivando o aluno a não limitar-se às quatro

paredes da sala de aula, mas inserir-se socialmente no mundo, podendo levar para esse contexto a sua aprendizagem da língua espanhola.

O professor de línguas que se espera encontrar hoje é aquele que não está regido pelo uso de modelos, um conhecedor de regras gramaticais (ORTIZ ALVAREZ, 2010a), mas que vise pautar sua prática pedagógica em atitudes conscientes e que levem o aluno a obter conhecimentos relevantes.

Estudar uma LE, no caso, a língua espanhola, “é como fazer uma viagem que tem duas direções: uma exterior, que se refere ao gesto aproximativo até o “outro”, sua cultura e sua identidade, e uma interior, que, diante do efeito do encontro com esse “outro”, se compara, se observa, se reconhece como diferente” (KULIKOWSKI, 2005, p. 49). A língua espanhola traz aos alunos novos conceitos relacionados à cultura, conceitos de realidade, de contextos literários, de maneira de enxergar o mundo e o professor enriquece sua realidade em sala de aula, permitindo que o aluno tenha contato com tais intervenções como motivação para conhecer, ter contato com esse “outro” ao qual se refere a autora. Goettenauer (2005, p. 65), faz um aporte a essa questão mencionando a importância de ensinar toda essa cultura vinculada à língua espanhola: pratos típicos, música, dança, literatura, pintura etc., levando em consideração a história e patrimônio de tradições da língua.

Como já foi mencionado, vários fatores podem caracterizar e influenciar a prática pedagógica do professor de ELE como por exemplo: o ensino de língua e cultura; o enfoque comunicativo; a necessidade de priorizar o aluno; a reflexão sobre a prática; o aprendizado com a experiência; etc. E para complementar esses pontos elencados, é importante lembrar de outro fator que também interfere na prática pedagógica do professor como a falta de suporte financeiro, que pode modificar uma realidade em sala de aula. Mas como apontam Zeichner e Liston (1996, p. 44), o professor, muitas vezes, se vê obrigado a responder a essas e outras pressões através de suas teorias práticas (importância dada à experiência do professor) e elas “têm poder para influenciar como eles (os professores) farão uso das situações (em sala). Elas também influenciarão na estrutura e alteração de políticas externas”, e dessa forma, “diminuindo” a importância de fatores de dificuldades como o da falta de suporte financeiro.

É difícil falar da prática pedagógica do professor de ELE sem abordar o tema da reflexão do professor, sendo esse um fator importante no contexto atual de ensino e aprendizagem de línguas. Foi preciso trazer esse viés para a presente seção, tendo como foco o professor de ELE. Posteriormente, haverá uma seção destinada a tratar com mais detalhes a reflexão (em um contexto geral de LE) sobre a prática pedagógica. Apresentaremos a seguir

um breve panorama sobre o ensino comunicativo de línguas, visando enfatizar a importância da inserção do aluno em um ambiente que lhe proporcione uma interação comunicativa, pois esse é o principal foco no ensino e aprendizagem de línguas: que o aluno consiga se comunicar em diversos contextos na língua-alvo.

2.3.O ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS

Na década de 30, a educação geral básica no Brasil era limitada a uma minoria e a aprendizagem de línguas ocorria baseando-se em traduções de bons autores e no conhecimento das regras gramaticais, o professor ensinava a partir da leitura e explicação de textos selecionados (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 77). Essa perspectiva no ensino de línguas vem perdendo espaço nos dias atuais, e uma concepção direcionada para o aproveitamento do conhecimento prévio do aluno e seus reais interesses surge (PERRENOUD, 2000), aliada a essa ideia, temos o fato de que ensinar não é uma atividade neutra (CELANI, 2001), e o ensino de línguas hoje também está voltado para uma educação para a cidadania. Como descreve Almeida Filho (2009, p. 81), “aprender uma língua não é mais aprender outro sistema, nem só passar informações a um interlocutor, mas sim construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais (e culturais) apropriadas”.

Dessa forma, a interação comunicativa em sala se torna importante e surge com mais veemência a necessidade de se escutar o que o aluno tem a nos dizer e permitir que ele consiga se expressar na língua-alvo inserido em diferentes discursos. Partindo dessa análise, podemos nos situar nessas novas convicções conhecendo um pouco sobre teorias relacionadas à abordagem comunicativa no ensino de LE.

A abordagem comunicativa propõe um ensino de línguas que se interessa pelas necessidades do aluno, Almeida Filho (2008, p. 42) afirma que “ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente do processo de formação através da língua estrangeira”. Sob essa perspectiva o ensino interage com contextos e não mais analisa “a língua como um conjunto de frases” (LEFFA, 1988, p. 229).

Leffa (1988) também expõe que:

o uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa. Os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação. (Leffa, 1988, p. 231)

Compreende-se, desse modo, que por meio de uma abordagem comunicativa o aluno poderá ter um insumo adequado e o professor poderá engajar-se na interação verbal com os alunos por meio da LE, algo extremamente eficiente e que proporciona o desenvolvimento e aperfeiçoamento oral dos aprendizes (CONSOLO; SILVA, 2011).

O ensino baseado na prática comunicativa ainda não é o que impera no ensino de línguas, e em geral, “ainda não pode honrar as promessas de renovação (que surgiram na década de 1970) em grande escala”, apesar de já enxergarmos transformações no campo do ensino de LE, no se refere à ação do professor e suas tomadas de decisões em sala de aula.

Como Almeida Filho (2008) alude, um professor comunicativo procura organizar as suas aulas permitindo que haja uma interação real entre os alunos e não conversações mecânicas e sem contextos, em que há espaço para o aluno se expressar. O autor define o ensino comunicativo de LE como: “aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 47). Nesse contexto, o autor menciona que o professor não é necessariamente comunicativo quando pede que os alunos construam diálogos para que sejam reproduzidos ou quando ele leva um tema para que seja discutido, pois essas atividades podem não trazer uma interação real, de interesse e relevância para os alunos.

A análise apresentada sugere que o ensino de LE hoje seja pautado em relações dialógicas em sala de aula e que promovam a inserção do aluno em um ambiente favorável para essa aprendizagem. O professor deve se preocupar em organizar as suas aulas levando em consideração os interesses reais de seus alunos e o que de fato é relevante para que a prática comunicativa ocorra de forma significativa.

A próxima seção fica destinada à reflexão sobre a prática pedagógica do professor de ELE, a partir da própria análise do professor e também vinculada a aspectos que valorizam essa reflexão e considerando as várias pesquisas feitas dentro dessa perspectiva.

2.4.REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

O pensamento evolui e se antes o processo de ensino e aprendizagem de línguas se baseava na memorização e repetição mecânica de regras, hoje há uma perspectiva menos

tradicional, que amplia o horizonte do contexto do ensino de línguas. Pesquisadores como Pessoa (2002, 2011), Almeida Filho (2011), Gimenez e Cristovão (2004), Ortiz (2010a), Moita Lopes (2005), Perrenoud (2002) incentivam a prática reflexiva do professor e reforçam a importância dessa práxis em tempos atuais como já foi mencionado. Dessa forma, segue neste capítulo explicações complementares à discussão já iniciada nesse trabalho em seções anteriores.

Por muito tempo o ensino de línguas ocorreu de maneira que os alunos o concebiam de forma automática, sem que se pensasse em contextos, sem reflexões sobre o que se estava aprendendo (ALMEIDA FILHO, 2008), não se aprendia a usar a língua-alvo, e após memorizações e aplicação de regras gramaticais, o aluno dominava a estrutura dessa língua, mas não estava preparado para usá-la em situações reais de comunicação (LIMA *et al*, 2010, p. 159). Coloca-se aqui uma realidade que perdurou por muitos anos, mas que não deixou de fazer parte do contexto escolar da contemporaneidade, como ressalta Pessoa (2011, p. 33), pois “tem imperado no ensino de língua estrangeira uma prática instrumental no lugar de uma prática fortalecedora”. Moita Lopes (2005, p. 50) reforça essa ideia ao afirmar que “continuamos ensinando uma língua de forma desvinculada das questões sociais, culturais, históricas e político-econômicas”.

O professor deve se dispor a enriquecer suas aulas, e o professor de LE, para que seja um profissional menos metódico e mais aberto a mudanças, deve (re)avaliar seu ponto de vista dentro de uma perspectiva inovadora, em que consiga refletir sobre sua prática pedagógica e personalize suas aulas com um ensino voltado à cidadania, contextualizado e vinculado ao conhecimento para a vida e que ao sair da sala de aula possa vivenciar o aprendizado. Perrenoud (2002, p. 13) comunga dessa ideia, no que se refere ao professor que se transforma e se renova para atender às necessidades (e até mais do que isso) de seus alunos, quando diz, fazendo referência aos grandes pedagogos que “consideraram o professor ou o educador um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que *pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência*¹⁰”.

A reflexão sobre a prática se faz necessária inclusive para que o professor de LE se (re)invente dentro de sala de aula, improvise e se aventure, o medo de evoluir pode prejudicar o que poderia ser exitoso no contexto de ensino e aprendizagem de LE.

¹⁰ Grifo nosso.

A partir da escolha por refletir sobre a prática feita por alguns professores de LE em tempos atuais, surgem indagações sobre a adequação de tais atitudes em contextos de ensino/aprendizagem de língua estrangeira em um mundo que está em constante evolução: “é como se o conhecimento de uma língua ou a produção de conhecimento não tivessem relação com o modo como as pessoas vivem suas vidas cotidianas, com seus sofrimentos, projetos políticos e desejos” (PENNYCOOK apud PESSOA, 2011, p. 33). Infere-se por meio dessas palavras que o ensino de línguas deve ocorrer inserido em um contexto social e da época, não se ensina para seres “isolados e homogêneos” (PESSOA, 2011), motivo pelo qual são necessários professores que reflitam sobre sua prática pedagógica, não escorando-se unicamente em um livro didático e práticas orais e escritas automatizadas.

Sobre essa necessidade de reflexão por parte do professor, Perrenoud (2002, p. 23) verbaliza que “uma nova prática só pode substituir a prática antiga se considerarmos a coerência sistêmica dos gestos profissionais e seu processo de transformação” e complementa dizendo que “pode ser que a formação contínua torne-se progressivamente o “laboratório” de procedimentos de formação em prática reflexiva (...)”. Infere-se desse ponto de vista que há um processo de evolução nas atitudes do professor que pretende transitar de uma linha pouco reflexiva para uma mais reflexiva, inovadora, e a transformação que se espera ocorre dentro de sala de aula, portanto, deve ser reconhecida primeiramente no professor. Através das palavras do autor também é possível reconhecer a importância de uma formação continuada, para que o professor não fique estagnado, com os mesmos conhecimentos, as mesmas dificuldades insolúveis até então.

O professor deve repensar a sua prática partindo da reflexão de que “saber uma língua não se limita de fato ao conhecimento do léxico, estruturas sintáticas, mas envolve um campo muito mais amplo e complexo que habilita o falante a produzir enunciados funcionais e socialmente adequados a cada tipo de interação” (DETTONI, 2010, p. 99). Sob esse prisma, podemos trazer a pauta uma indagação feita por Perrenoud (2002, p. 54) bastante pertinente para o tema em questão: “Com o pretexto de que isso está no programa, devemos nos obstinar em ensinar gramática a crianças que não sabem ler?” Em relação ao ensino de LE, podemos refletir, a partir desse questionamento sobre o que ensinar e de que maneira ensinar aos nossos alunos, se nos permitimos ter autonomia e dar autonomia a eles, se vale a pena trazer para a sala de aula métodos prontos sem qualquer participação nossa na escolha de como e o que trabalhar em sala.

Sob esse ponto de vista, Perrenoud (2002) relata sobre o que pode ou não contribuir para uma prática reflexiva:

Repetimos os mesmos erros, evidenciamos a mesma cegueira, porque nos faltam lucidez, coragem e método. Alguns têm uma capacidade infinita de rejeitar a responsabilidade por tudo aquilo que não dá certo, culpando ou os acontecimentos ou a falta de “sorte”; outros, ao contrário disso, acusam-se de todas as incompetências e batem incessantemente no peito reconhecendo sua culpa. Nenhuma dessas atitudes contribui para uma prática reflexiva, já que nenhuma delas provoca um verdadeiro trabalho de análise, um trabalho sem complacência, sem resultar na autojustificação e no autodesprezo. (Perrenoud 2002, p. 17)

O processo de reflexão sobre a prática pedagógica resulta de um trabalho que faça com que o profissional possa (re)conhecer suas falhas sem querer atribuir a culpa a terceiros ou se punir impiedosamente, trata-se de uma análise que traga benefícios ao professor e aos seus alunos, é uma busca pela melhoria na qualidade do ensino, e um processo de ensino e aprendizagem mais atraente e motivador, que transcenda o espaço da sala de aula, permitindo que se expanda o aprendizado para qualquer outro ambiente.

Perrenoud (2002, p. 41) também menciona que “a reflexão situa-se em um polo *pragmático*, em que ela é uma forma de agir, e um polo de *identidade*, onde é uma fonte de sentido e um modo de ser no mundo”. Ainda sobre isso o autor assinala que o professor “continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades (...), pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais” (2002, pp. 43-44). Isso pode nos fazer compreender que o professor, ao escolher refletir sobre sua prática e modificar o seu contexto em sala de aula, está escolhendo “agir” de maneira diferenciada e se permitindo vivenciar uma nova identidade que não está estagnada na profissão, mas que perpassa os muros da escola, fazendo com que essa identidade seja vivenciada em outros âmbitos, é “um modo de ser no mundo”.

Conforme elucidada Pessoa (2002, p. 33),

a reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Trata-se de uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. Mais que isso, a reflexão implica intuição, emoção e paixão, não sendo, portanto, um conjunto de técnicas que passa a ser ensinado aos professores.

O processo de reflexão do professor sobre a sua prática vai além da necessidade da escola de se enquadrar nos padrões atuais de ensino, no qual “se exige” que os professores sigam essa vertente relacionada à prática reflexiva. Como a autora enfoca, trata-se de um

processo complexo e exigente, envolvendo o professor em uma realidade (trans)formadora, em que, tem-se o professor iniciando essa (trans)formação, para depois ela acontecer em todo o contexto escolar, permeando um ambiente envolto de “vontade, questionamentos, justiça e verdade”. Vale ressaltar as palavras da autora quando destaca que “a reflexão implica intuição, emoção e paixão”, fator esse que demanda um professor motivado e disposto a quebrar paradigmas, a viver a profissão sem tédio, ultrapassando as barreiras das arbitrariedades encontradas no sistema escolar, em prol de uma prática mais consciente, justa e que sempre irá aspirar mudanças, conforme sejam necessárias.

Perrenoud (2002) coloca a análise das práticas como iniciação à prática reflexiva e enfoca principalmente essa análise de forma coletiva, sendo esse conceito ligado a uma insatisfação por parte do professor, que necessita compartilhar com outras pessoas esse desejo de mudança, trocar experiências, desabafar, rever conceitos e encontrar soluções. O autor expõe que “a análise das práticas é uma forma de *investigação*, sem vítimas e sem suspeitos, que se esforça, como toda investigação, para estabelecer os fatos, explorando e confrontando diversas interpretações” (PERRENOUD 2002, p. 123). E, de fato, o autor é coerente quando diz que essa análise é um processo inicial da prática reflexiva, pois o professor observa, testa possibilidades, interpreta, questiona, não havendo como desvencilhar-se de uma reflexão sobre tudo o que se passa no ambiente escolar, em sua maneira de ministrar as aulas.

De acordo com toda a teoria utilizada nessa abordagem sobre o processo de reflexão sobre a prática pedagógica (PERRENOUD 2002; PESSOA 2002; ALMEIDA FILHO 2008, 2011; ORTIZ ALVAREZ 2010a etc.) compreende-se que a reflexão deve visar mudanças, transformações, inquietações e desejo de melhorar o contexto de ensino e aprendizagem de LE, seguindo um horizonte que escolha sempre apoiar-se na qualidade de ensino, e, envolvendo o aluno em um mundo de novidades que serão úteis a sua vida fora de sala também.

Na próxima sessão os aspectos da reflexão estarão voltados ao professor de língua espanhola, fazendo uma análise desse profissional e suas peculiaridades no processo de ensino e aprendizagem.

2.4.1. ASPECTOS DA REFLEXÃO DO PROFESSOR DE ELE

O professor ELE passou a ser mais notado e valorizado nas escolas brasileiras, após a Lei 11.161/2005, também conhecida com Lei do espanhol, que estabelecia um prazo de 5 anos (até 2010) para que todas as escolas públicas e particulares incluíssem o espanhol como disciplina curricular obrigatória em horário regular. Apesar de ainda se encontrar em uma situação desigual em relação ao inglês, a língua espanhola passou a ter lugar de destaque, tanto para os alunos, como para os próprios professores. Isso leva a possíveis reflexões ao professor de ELE acerca de sua escolha profissional, de sua identidade e de sua prática pedagógica.

De acordo com Jaeger (2009, p. 35), o verdadeiro papel da língua espanhola é: “ampliar as chances de crescimento pessoal, acadêmico e profissional de nossos estudantes, além de despertar o interesse destes em comunicar-se com o mundo”. Toda essa vertente pode sugerir ao professor de ELE uma análise sobre aspectos relacionados ao seu fazer pedagógico, a refletir se realmente ele abarca essas concepções, afinal, o ensino de língua espanhola, como foi mencionado, deve ir além das quatro paredes da sala de aula, permitindo que o aprendizado esteja relacionado com o que o aluno vivenciará em sua vida pessoal.

A reflexão do professor de ELE principalmente sobre suas escolhas em sala de aula, engloba questões como a importância de se (re)pensar a maneira como se ensina, sendo “o exercício de ‘ensinar’, esse movimento constante de refletir sobre a experiência própria e de ouvir o relato da experiência de outros professores, o que leva a conclusão de que nenhuma formação é completa (...)” (EMMERICK DE ALMEIDA, 2005, p. 6). Conversar com colegas de profissão, trocar experiências, fazer suas próprias reflexões em momentos isolados, favorecerão o professor em sua busca pelo melhor desempenho de seus alunos. O professor nunca se encontrará “pronto”, sendo a sua formação contínua, sempre necessária no processo de ensino e aprendizagem.

A autora também afirma que “não há receita para o sucesso, (...), é experimentando e passando por tantos (desafios) que ele constrói, desconstrói, reconstrói (...)” (EMMERICK DE ALMEIDA 2005, p. 5). Através dessas palavras, podemos confirmar a importância da busca constante pelo aperfeiçoamento como professor de LE, em especial o de ELE, que se encontra em um processo de adaptação perante às novidades que acontecem dentro de seu contexto educacional.

O professor de ELE reflete sobre suas escolhas e sobre as escolhas de seus alunos, relacionadas à amplitude que vem ganhando o ensino de espanhol e de que forma elas podem se harmonizar. Muitos professores percebem a necessidade de mudanças, como já foi abordado em momentos anteriores, pois a língua espanhola começa a ser vista de acordo com a sua dimensão, que inclui fatores políticos, culturais e geográficos.

De acordo com Barcelos (2006b, p. 6),

a mudança tem a ver com a existência de “*momentos catalizadores de reflexão*”. (...) Defino esses momentos catalizadores de reflexão como *gatilhos* promotores de problemas, dúvidas, ou perguntas que geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e fazer. É quando tomamos consciência do que realmente acreditamos e vislumbramos uma possibilidade de pensamento alternativo.

Nem todo professor de ELE visualizará que esse desafio (de mudar) é necessário, e que, pensar sobre o mesmo conteúdo com diversas possibilidades de desenvolvê-lo pode auxiliá-lo a trabalhar de forma mais eficaz, dessa forma, trazendo para a sala de aula uma realidade de ensino de línguas que se preocupa com a aprendizagem do aluno e com a forma como a língua espanhola está ocupando espaço na vida deles. Complementando o que a autora abarca sobre “vislumbramento de possibilidades de pensamentos alternativos”, o que pode ser considerado um olhar de diversas maneiras para um único conteúdo, Underhill (1992) apud Almeida Filho (2010, p. 213) traz a reflexão de que “*fazer a mesma coisa com consciência distinta parece causar maior impacto do que fazer coisas muito diversas com a mesma consciência*¹¹”.

Outro aspecto da reflexão do professor de ELE está voltado para a necessidade do currículo em trazer para esse contexto escolar um enfoque comunicativo, despertando o interesse dos alunos em se comunicarem na língua espanhola. Complementando o que foi abordado na subseção 2.3, de acordo com Almeida Filho (2008, pp. 47-48):

o ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno aprendiz.

O professor de ELE (re)pensa sua prática ao refletir se o ensino de língua espanhola está voltado para esse enfoque, se as atividades propostas por ele permitem que o aluno se favoreça com um ensino comunicativo. Como Almeida Filho (2008) ressalta, “os métodos

¹¹ Grifo do autor.

comunicativos dão maior ênfase na produção de significados do que de formas do sistema gramatical” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 37) e que uma das grandes dificuldades do professor em aplicar “métodos comunicativos” está em adotar algo que já veio pronto, em um “pré-pacote”. O autor sugere, então, que o professor não se preocupe em adotar, “aplicar” esses métodos, mas que os experimente, reflita, faça análises e traga para a sala de aula o que lhe for mais plausível.

De acordo com Daher e Sant’Anna (2011, p. 65), não há como fugir do enfoque comunicativo nas aulas de espanhol, dessa forma os autores argumentam que “a língua é instrumento de comunicação e, portanto, quem aprende o espanhol o faz em situações comunicativas, seja lá como isso puder ser interpretado pelo professor”. Levar situações comunicativas para as aulas de língua espanhola está além das decisões do professor, pois, segundo as autoras, sem mesmo que os professores percebam ou saibam explicar, já estão conduzindo suas aulas sob um enfoque comunicativo, afinal, “a própria língua é instrumento de comunicação”.

O professor de ELE se vê em um contexto educacional em que a língua inglesa adquiriu um espaço que, com o passar dos anos, só se fortificou. Não se trata de uma competição, mas de uma relação de poder desigual em que o professor de língua inglesa está em vantagem em relação ao de língua espanhola. Gimenez apud Siqueira (2010, p. 26) se manifesta nesse sentido dizendo que “o inglês não é apenas uma língua internacional, mas a língua da galáxia, e caso ignoremos, poderemos nos sentir como seres de outro planeta”. Não há compreensão semelhante em relação ao ensino de língua espanhola, por isso essa é uma questão que requer atenção do professor de ELE, e indagações podem surgir sobre o lugar do ensino de língua espanhola no mundo, ou um pouco menos generalizador, no Brasil.

De acordo com essa temática, sugere-se que haja uma reflexão sobre as relações de poder e o ensino de línguas e sobre a evolução e o contexto histórico do ensino de espanhol nas escolas. Essa reflexão aporta ainda o fato de que muitas pessoas optam por falar inglês por essa língua dar “prestígio social” (SIQUEIRA, 2010), e essa teoria não se aplica ao interesse por estudar espanhol e por mais espaço que esse idioma venha ganhando com o passar dos anos. Os motivos pelos quais os alunos demonstram interesse por estudar espanhol giram em torno de questões como: a criação do Mercosul; a semelhança com o português; fortalecimento dos laços comerciais entre Brasil e Espanha (MORENO FERNÁNDEZ 2005; SEDYCIAS 2005; KULIKOWSKI 2005) conforme foi mencionado anteriormente.

Quando refletimos sobre a prática pedagógica do professor de ELE começamos a perceber que várias identidades são reconhecidas e confrontadas no ambiente escolar. Nas próximas seções iremos discutir acerca desses aspectos identitários que podem ser notados a partir das ações do professor em sala de aula. Iniciaremos com alguns conceitos de identidade propiciando uma melhor compreensão sobre o assunto.

2.5. CONCEITO DE IDENTIDADE

A identidade assume várias formas em diferentes contextos de nossa história, permitindo que definições diversas façam parte da rica trajetória que percorreram e percorrem os pesquisadores das mais variadas áreas de conhecimentos. Fazendo um filtro dentro dessa perspectiva de estudos e definições, partiremos de alguns posicionamentos da linguística aplicada e da teoria científica desse campo de estudos.

Ao fazer um paralelo das várias definições do conceito de identidade, começaremos com uma que abrange aspectos gerais, como é o caso da posição de Moreno Fernández (2004, p. 294), quando define identidade como “o conjunto de características próprias de um indivíduo ou um grupo que os caracteriza frente a outros, e como a consciência que um indivíduo ou um grupo tem de ser ele mesmo e diferenciar-se dos demais”.

Moreno Fernández (2004, p. 294) também propõe que “para o aprendiz de uma segunda língua em um grupo ou em uma comunidade, cada ato de fala ou silêncio constitui um ato de identidade”.

Alguns autores definem identidade focando principalmente a língua/ linguagem, e sob essa vertente entende-se que “as identidades não são dadas de antemão, mas são construídas na e por meio da linguagem” (MASTRELLA-DE-ANDRADE e NORTON, 2011, p. 99). Maher (1998) também constrói uma definição baseada nessa análise de identidade e diz que é no uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam suas identidades.¹² “Também estamos num espaço de construção de identidades quando falamos ou ao se fazer uso de uma nova língua diante de outros no ambiente de aprendizagem” (RAJAGOPALAN, 2001). Sendo assim, ao estudarmos uma língua estrangeira, estamos vulneráveis à construção de novas identidades.

A identidade também é marcada por relações de poder, como argumentam alguns autores (SILVA, 2000; KITZINGER, apud MOITA LOPES, 1998). Para Foucault, “as

¹² Influenciado por Gumperz (1982); Moeman(1988) e Orlandi(2001).

identidades não são escolhidas, mas são inscritas em relações discursivas de poder, específicas nas quais são construídas” (apud MOITA LOPES 1998, p. 308). Pairando sob essas conclusões que nos remetem à identidade, podemos inferir que a classe social, o meio em que vive o indivíduo, seus costumes e a influência de outros grupos serão fatores preponderantes para a formação da identidade e as relações entre os indivíduos estarão sujeitas a *vetores de força* (SILVA, 2000). Sobre esse argumento, também é viável ressaltar o que afirma Moita Lopes (1998, p. 310): “A escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos embora possamos resistir a estas práticas”.

Já sob outro prisma, a identidade é entendida como algo que é contrastado com a ideia de diferença, na qual uma não tem existência sem a outra, conforme argumenta Woodward (2000). Sob esse mesmo enfoque, Silva (2000, p.79) resalta que “a mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou diferença)”. Quando nomeamos ou afirmamos sobre algo, como nos propõe Hall (2011), por exemplo, quando exprimimos que somos brasileiros, trazemos como bagagem de significação tudo aquilo que não somos (não somos italianos, alemães, chineses), ou seja, a identidade é marcada pela diferença (WOODWARD, 2000).

Por fim, temos também que “a identidade é algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato. Ela permanece sempre incompleta, em processo de formação” (HALL, 2011, p. 38). Isso nos permite inferir que nem sempre nossas reflexões sobre quem somos, a partir de nossas experiências com o outro ou em nossa subjetividade, trarão conclusões imediatas e fixas, já que a identidade não é fixa, é contraditória e inacabada, como descreve Hall (2011) na concepção do sujeito pós-moderno.

2.5.1. IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LE

O estudo sobre identidade torna-se essencial para que os indivíduos se (re)conheçam nos outros e se “enxerguem”¹³ também, a partir da concepção de que “a identidade é construída nas relações sociais, nas interações com as pessoas” (MOITA LOPES, 1998, p. 320).

Se um professor de língua estrangeira conhece a realidade em que se inserem seus alunos, admitindo que cada aprendiz é dotado de diferentes características e motivações, o

¹³Muitas vezes nos olhamos no espelho, vemos nosso reflexo, mas não nos enxergamos, visualizamos superficialmente nossa imagem e, conseqüentemente, também não enxergamos (em um sentido mais amplo) o que nos preenche, o que está impregnado em nossas identidades ou o que possivelmente poderá estar.

processo de ensino e aprendizagem poderá obter vantagens, aspecto esse que nos faz refletir sobre o professor em seu contexto escolar, “lembrando-se de que os alunos são pessoas individuais e não uma massa” (RINVOLUCRI, 1999)¹⁴. Quando concebemos que “a identidade é a representação que o indivíduo faz de sua posição no mundo” (PENNA, 2001, p.78), ou que “a identidade é um movimento na história” (ORLANDI, 2001, p. 204), enfatizamos a importância de se conhecer mais sobre a identidade, sobre a inserção do indivíduo no mundo, a sua concepção envolta de aspectos identitários.

Após essa breve introdução sobre o porquê de estudar identidades, é importante discutir também sobre a identidade e sua relação com o ensino e aprendizagem de línguas. Desse modo compreende-se que “a aprendizagem de língua estrangeira nos permite transformar o mundo, já que, por meio dele, estamos, também, nos redefinindo como pessoa” (ROCHA 2010, p. 64) e que o mundo, assim como nós mesmos, pode ser transformado e (re)definido, pois nossas identidades são construídas a partir das relações sociais, elas são transitórias, não são fixas e são mutáveis (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

Com essa concepção sobre identidade percebe-se que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2011, p.13)

Ao se falar sobre ensino e aprendizagem de línguas, é importante trazer em pauta aspectos relacionados ao professor, sendo bastante relevante considerar que o estudo sobre identidades pode fazer do professor um cidadão mais crítico e reflexivo, capaz de “fortalecer-se e resistir a práticas sociais opressivas” (PESSOA, 2011, p. 34). Infere-se a partir desse ponto de vista que o processo de ensino e aprendizagem deve existir moldado por relações horizontais entre professor e aluno, não mais o professor tradicional em seu pedestal e o aluno de cabeça baixa em sua carteira (SOARES; CONCEIÇÃO, 2010). Aquele que tem o poder de ensinar o tem também de influenciar aprendizes que poderão repensar suas possibilidades para o futuro, além de se (re)conhecerem dentro do processo de ensino/aprendizagem, sob a mediação de um professor que vivencie o contato com os alunos, permitindo-se fazer parte dessa interação em sala de aula.

¹⁴Para López (2004), diferenças individuais dos aprendizes podem não ser tão importantes, apontando como fator de maior relevância as estratégias de aprendizagem mais apropriadas.

Quando falamos sobre a prática pedagógica do professor de LE, mencionamos também que sua reflexão acarreta em uma nova identidade que estará presente não só em sala, mas em todo o seu convívio social fora da escola, e Perrenoud (2002) discute sobre essa vertente, observando a análise das práticas (pedagógicas) e o surgimento de uma nova identidade:

Quando visa à transformação das pessoas, de suas atitudes, de suas representações e de seus atos, a análise das práticas exige que todos realizem um trabalho concreto sobre si mesmos; ela exige tempo e esforços, expõe ao olhar alheio, estimula o questionamento e pode ser acompanhada de uma crise ou de uma mudança de identidade. (PERRENOUD 2002, p. 121)

O autor menciona a “mudança ou crise de identidade” que ocorre também devido aos questionamentos que ele mesmo se faz, mas que não obtém as respostas, ao menos da forma que desejaria obter, parte de uma reflexão sobre seu próprio eixo. Também sobre esse foco na “crise de identidade” Rajagopalan (2003, p. 59) expõe que “se a identidade linguística está em crise, isso se deve, de um lado, ao excesso de informações que nos circunda e, por outro lado, às instabilidades e contradições que caracterizam tanto a linguagem na era da informação como as próprias relações entre povos e pessoas.” Sabe-se que o professor de LE se desenvolve em um núcleo voltado para a obtenção de informações, e após discerni-las, há uma preocupação em trazê-las ao contexto educacional, mas o que ocorre, segundo o autor, é o risco de encontrar-se instável em meio a um universo de informações que podem acarretar em desgaste, ocasionando em contradições e em uma possível crise de identidade.

A identidade do professor de LE, assim como a identidade de professores de outras áreas, não é fixa, ela se mistura e se revela em cada situação da vida desses profissionais. Não se trata de impor-lhes ou descrever uma identidade única para o contexto de ensino em que estão inseridos, mas de (re)conhecer-se dentro das várias possibilidades e realidades que fazem parte de suas vidas. Para complementar, podemos citar os dizeres de Orlandi:

(...) falamos a mesma língua (o português brasileiro) mas falamos diferente e isto nos garante singularidade. É preciso que haja uma unidade do sujeito, para que, no movimento de sua identidade, ele se desloque nas distintas posições: somos professores na Universidade, somos pais e mães em casa, somos aquele(a) que conversa no cabeleireiro, somos aquele(a) que dá aula, etc. (ORLANDI, 2006, p. 204)

Após fazermos uma explanação geral sobre a questão da identidade do professor de LE, discutiremos a seguir, sobre aspectos relacionados à construção da identidade do professor de ELE.

2.5.2. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE ELE

A identidade do professor de ELE começa a ser construída antes de seu ingresso na universidade, mas é nessa fase que esse sujeito se depara com novas teorias e começa a relacionar suas expectativas à realidade encontrada nesse âmbito, apresentadas sob vários ângulos, de acordo com diferentes concepções, instruídas pelos professores que também farão parte da construção dessa nova visão do ensino de ELE que se inicia.

Passarelli (2008, p. 221), ao tratar sobre formação inicial de professores de Língua Portuguesa, diz que devemos pensá-la “a fim de propiciar-lhes (aos futuros professores) subsídios teóricos que relacionem teoria e prática, de modo a contribuir para uma prática docente que atenda às demandas contemporâneas do ensino em atenção aos princípios pedagógicos estabelecidos nas normas curriculares nacionais.” Essa visão pode ser incluída em uma interpretação voltada ao ensino de LE, atentando-se no momento ao ELE. Esse futuro professor de ELE começa a conhecer teorias que necessitam estar relacionadas à prática docente e essa relação deve evoluir e acompanhar o que o mundo contemporâneo exige. A língua espanhola deve ser ensinada pensando-se em uma disciplina que esteja vinculada a contextos históricos, políticos e culturais (GOETTENAUER, 2005), e associando esse pensamento a processos de contextualizações atuais da língua. Nesse processo inicial de formação do professor de ELE, inicia-se a construção de sua identidade como professor dessa língua, calcados por aprendizagens novas, unidas a concepções particulares desse professor. Passando dessas análises relacionadas à formação inicial, faremos nos parágrafos a seguir considerações relacionadas à construção da identidade do professor de ELE já em um contexto de atuação como profissional.

O professor de ELE encontra-se hoje em ascensão dentro do panorama do ensino de línguas no Brasil, pois, há alguns anos, esse professor não tinha as mesmas oportunidades que tem hoje (DOMINGUEZ, 2013, p. 47). A identidade do professor de ELE começa a ser construída a partir da luta por oportunidades e inclusão, por mais prestígio no contexto educacional, pois, principalmente há alguns anos (não sendo inexistente nos dias atuais), o

espanhol era visto como “muito fácil”, “parecido com o português”, havia, e ainda há, preconceito em se aprender essa língua pela proximidade com o português.

Conforme já foi ressaltado, o interesse por aprender espanhol aumentou após a promulgação da lei 11.161/2005, que prevê o ensino obrigatório de língua espanhola nas escolas brasileiras de ensino médio. A partir dessa questão também surgem aspectos que contribuem para a construção da identidade do professor de ELE, pois, ao mesmo tempo que se expande o horizonte para esse profissional, também se avista a longa caminhada a ser percorrida, pois o aluno, do outro lado, acaba se questionando sobre a importância do espanhol, já que não é uma disciplina obrigatória, mas optativa, que não reprova.

Segundo Bauman (2005, p. 35), “o anseio por identidade vem do desejo de segurança”. Dentro dessa perspectiva notamos que o professor de ELE está em uma busca incessante por mais certezas dentro da profissão, e que essa “segurança” ainda está longe, visto que o espanhol nas escolas ainda não se firmou com bases sólidas. Um exemplo disso é o que já foi mencionado antes, que a língua espanhola é disciplina optativa no currículo das escolas pública do DF e só foi implementada no Ensino Médio, havendo uma promessa de futuramente também fazer parte da grade curricular do Ensino fundamental em séries finais (6º ao 9º ano).

O professor de ELE também constrói sua identidade a partir das escolhas feitas em sala de aula e como elas são concebidas pelos alunos, a partir de sua proposta de ensino e de seus discursos, pois através deles o professor será notado e lembrado. Pessoa (2011, p. 33) consolida essa ideia afirmando que “cabe, principalmente aos professores de línguas, trabalharem com seus alunos para desconstruir a linguagem, os textos e os discursos, a fim de investigarem a que interesses eles servem e que mensagens eles transmitem tanto explícita quanto implicitamente”. “Desconstruindo” a linguagem e buscando transmitir mensagens através de suas ações em relação à linguagem, aos textos e aos discursos, o professor de LE, dando um enfoque maior ao professor de ELE, está em um processo de construção de sua identidade, em que suas ações anteriores começam a ser (re)pensadas e reformuladas e surge uma identidade em transição, que passa por um processo de “fusão” do velho com o novo.

Ao mencionar o enfoque dado ao professor de ELE, é importante salientar que essa “desconstrução” mencionada pela autora acontecerá, nesse contexto de ensino e aprendizagem atentando-se ao que caracteriza essa língua. Dessa forma, a cultura e aspectos peculiares referentes à língua espanhola deverão participar das escolhas tomadas pelo professor, pois a identidade cultural enriquecerá o quadro no qual o professor de ELE se encontra, permitindo

assim que a identidade desse professor seja (re)construída não pensando-se apenas no contexto geral do ensino de LE, mas nas especificidades do ELE.

Continuamente o professor estará reformulando seus conceitos e em processos de construção de sua identidade, pois como já foi discutido na seção em que se conceitua identidade, ela é mutável e transitória (RAJAGOPALAN, 2003), e esse aspecto referente ao professor implica em mudanças em todo o ambiente de sala de aula e sendo esse ambiente “não apenas um espaço de produção de saberes, mas também de construção de identidades” (PESSOA, 2011) definidas por aspectos como classe, etnia, gênero, etc., todos estão envolvidos nesse processo (trans)formador e (re)conhecedor de construção e “(des)construção de identidades, de sentidos, de linguagens e de discursos.

O professor de ELE também possui traços de sua identidade marcados pela influência de seus professores e tratando-se da língua espanhola, aspectos como: acento¹⁵, preferências gastronômicas ou musicais, crenças, etc., serão fundamentais na construção da identidade desse professor. Sobre essa influência que o professor pode sofrer, Shotter (1989, p.46) manifesta dizendo que “as pessoas são seres essencialmente produzidos por outros seres”. Mas complementando essa ideia, Smyth (1991, p. 91) denota que, “somos tanto produto como criadores de nossa própria história”, por isso, o que esse professor vivenciou em sua formação acrescido das concepções adquiridas a partir de sua própria prática darão o viés necessário para a construção de uma identidade sempre em uma linha de caráter reflexivo.

Inserir-se nesse contexto de construção constante da identidade do professor de ELE, bem como de qualquer professor(a) o fato dele(a) ser também (além de professor): “homem, mulher, marido, esposa, pai, mãe, filho, filha (...) e torna-se professor na interação deste mosaico de diferentes traços que o constituem” (ROLLEMBERG, 2003 apud PELLIM, 2010, p. 129). E partindo da especificidade já citada, poderíamos complementar que tornar-se professor de ELE significa que é na interação de tudo o que possa constituir sua identidade, todos os valores adquiridos, influências culturais ou não, concepções de mundo relacionando-se às preferências dentro do mundo hispânico que tudo começará a tomar forma e dimensões.

¹⁵ Esse acento se refere à maneira como se fala o idioma espanhol, de acordo com o país, por exemplo, falar como um paulista ou como um argentino.

3. CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE PESQUISA

O presente capítulo objetiva apresentar os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, e está organizado em cinco seções, a saber: natureza da pesquisa; contexto; participantes; instrumentos utilizados para coleta de dados; considerações éticas e procedimentos de análise dos dados.

3.1. NATUREZA DA PESQUISA

A análise que instiga este estudo ocorreu com uma investigação feita com duas professores e uma de suas turmas em um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal, para verificar questões como: Qual a visão do aluno diante da didática utilizada por seu professor de língua estrangeira? De que forma a identidade do professor é construída? E como o professor visualiza a construção de sua identidade no contexto do ensino de línguas? Questões em consonância com os objetivos e perguntas de pesquisa.

A nossa pesquisa é qualitativa e interpretativista. Como definem Denzin e Lincon (2006, p. 17) “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo.” Não é uma pesquisa pautada em números, buscando encontrar a frequência das ocorrências (CHIZZOTTI, 2006). O pesquisador não vê objetivamente os fatos, sendo que cada análise é suscetível de mudanças e o olhar do observador, suas crenças, objetivos e valores terão grande influência na análise dos dados.

A partir das definições apontadas para o que é pesquisa qualitativa, conclui-se que é uma pesquisa baseada em dados empíricos que “descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos” (DENZIN e LINCON, 2006, p. 17).

A pesquisa é de cunho interpretativista, pois está baseada em uma análise que vai além da mera descrição dos fatos de maneira superficial, havendo o máximo de coleta de informações sobre o problema (MERRIAM, apud MOURA FILHO, 2005), é um estudo de caso que conta com narrativas apresentadas pelos professores participantes.

Estudo de caso

O estudo de caso começou a ser utilizado em pesquisas sociais desde 1940 (LLEWELLYN apud FALTIS, 1997, p. 145). Nas pesquisas em linguagem e educação começaram a usá-lo a partir de 1970 (FALTIS, 1997).

Para definir o que é estudo de caso usarei as palavras de Moura Filho (2005, p. 106):

O estudo de caso compreende uma visão detalhada de um objeto ou fenômeno e de suas relações com o contexto no qual está inserido. No caso das pesquisas educacionais, um estudo de caso pode tanto ser simples quanto complexo e envolver um(a) único(a) aluno(a), uma turma da escola, todas as turmas da escola e, até mesmo, o processo de mobilização da comunidade escolar com vistas à melhoria de processos de ensino-aprendizagem.”

De acordo com as ideias de Stake (apud Moura Filho, 2005, p. 8), num processo de investigação de estudo de caso, tem-se como principais tópicos:

- a) delimitar o caso, conceituando o objeto de estudo;
- b) selecionar os fenômenos, temas ou pontos importantes - ou seja, as perguntas de pesquisa - para enfatizá-los;
- c) procurar padrões de dados para desenvolver conclusões;
- d) triangular observações significativas e bases para interpretação;
- e) selecionar interpretações alternativas para dedicar-se a elas;
- f) desenvolver asserções ou generalizações sobre o caso.

Nossa pesquisa está focada no contexto escolar, nas interações sociais, nos nossos objetivos em relação às aulas observadas e às entrevistas que foram feitas, dessa forma a maior quantidade de dados coletados favorecerá as diferentes análises e interpretações que poderão ser feitas, estando estas considerações baseadas em um estudo de caso interpretativista (MERRIAM, apud MOURA FILHO, 2005).

3.2.CONTEXTO

O contexto da pesquisa aqui proposta será um dos CILs, escolas destinadas aos alunos da rede pública de ensino do Distrito Federal, Ensino Regular, séries finais e Ensino Médio.

Em todos os CILs se ensinam inglês, francês e espanhol, sendo que em alguns também são oferecidas as línguas alemã e japonesa. O maior número de salas é destinado às aulas de inglês, sendo a língua mais procurada pela comunidade escolar.

Essas Instituições de Ensino funcionam em regime semestral e têm dois ciclos distintos no sistema, um com duração de três anos, para alunos do Nível Médio e outro de cinco anos para alunos que iniciam o curso no Ensino Fundamental séries finais.

O CIL em que trabalham as professoras participantes da pesquisa está bem equipado, cada sala possui uma TV 42 polegadas, um DVD, um som estéreo e projetor. Na escola há um laboratório de informática com 20 computadores, duas lousas interativas e uma biblioteca com livros nos idiomas ensinados nessa instituição de ensino, todos doados ou comprados com recursos da própria escola.

Iniciamos as observações em 12 de agosto de 2013. Realizamos 10 observações de aulas de cada professora participante. As observações feitas na turma da professora Ana Catarina terminaram no dia 20 de novembro de 2013 e da professora Fernanda, no dia 27 de novembro de 2013. A professora Ana Catarina ministrava aulas no período vespertino e a professora Fernanda, no turno noturno, ambas com turmas referentes ao nível avançado e com um total de 20 alunos em sala. As turmas, quando chegam ao nível avançado, têm aulas três vezes por semana. Nós tentamos observar uma aula por semana, na medida do possível, pois devido a alguns contratempos, ficamos algumas semanas sem fazer as observações¹⁶ e, quando retornamos, foi necessário observar mais de uma aula por semana para que tivéssemos material suficiente para as análises.

O livro didático utilizado pelas duas professoras participantes no 2º semestre de 2013 foi o *“Español en marcha 4”*, da editora SGEL, composto por *“Libro del alumno”* e *“Cuaderno de ejercicios”*. Para o professor há uma *“Guía didáctica”*, no qual vão as respostas das atividades, tanto do livro do aluno, quanto do caderno de exercícios, além disso, também contém orientações, bem como sugestões de como preparar o aluno para determinadas atividades, não entrando diretamente nos conteúdos, mas iniciando com alguns questionamentos ou atividades lúdicas. A professora Ana Catarina trabalhou as unidades de 1 a 4 e a professora Fernanda, de 9 a 12 durante o semestre em que a pesquisa foi realizada.

3.3.PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são duas professoras de ELE e duas de suas turmas de nível avançado do 2º semestre de 2013. De acordo com os princípios éticos, foram escolhidos pseudônimos para os participantes.

¹⁶ Devido ao nascimento da minha filha.

A professora Ana Catarina é docente na área de espanhol há 11 anos e trabalha em Centro Interescolar de Línguas há 9 anos. Trabalhou no 2º semestre de 2013, período em que foi feita a pesquisa, com turmas de avançado 1 (alunos da classe observada), básico 4, básico 2 e juvenil 1. Ela ministrava aulas no período vespertino quando a pesquisa foi realizada. Ela se formou em Letras Espanhol pela Universidade de Brasília em 2004. Trabalhou em cursos pré-vestibulares e foi professora de contrato temporário em CIL antes de ser aprovada no concurso para vaga efetiva na Secretaria de Estado de Educação do DF. Ela é natural de Brasília, tem 35 anos, é solteira e filha única. Foi aluna de um CIL. Coursou o Ensino Fundamental e Médio em escola pública.

A professora Fernanda se dedica à docência de língua espanhola há 15 anos, trabalha em tempo integral em um Centro de Línguas, cumprindo uma carga de 60 horas semanais, está nesse mesmo CIL há 13 anos. Há dois anos é coordenadora pedagógica no turno diurno. No período em que foi feita a pesquisa ela tinha como níveis o avançado 3 (alunos da classe observada), básico 5 e intermediário 1. A professora Fernanda se formou no UniCEUB em Letras Português/Espanhol. Teve experiências em escolas particulares e em cursos pré-vestibulares antes de iniciar como professora em CIL. Trabalhou por oito anos como contrato temporário e em 2009 assumiu uma vaga como professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação do DF, no mesmo CIL em que ela já trabalhava e também onde estudou língua espanhola e língua inglesa. É natural de Brasília, é casada, não possui filhos, tem 33 anos. Também cursou o Ensino Fundamental e Médio em escola pública.

Há dois grupos de alunos da sala da professora Ana Catarina: alunos que iniciaram o curso no juvenil 1 e tinham que levar notas para a escola de Ensino Regular em que estudavam, possuíam entre 15 e 18 anos, e alunos que fizeram teste de nivelamento, após concluírem o curso específico, entraram por meio de inscrição pelo site da escola, já eram maiores de 18 anos.

Os alunos da professora Fernanda já são maiores de 18 anos, inclusive muitos possuem mais de 30 anos, a maioria já trabalha e/ou faz faculdade. Alguns haviam ficado um tempo afastados do curso e retornaram por teste de nivelamento.

O estudo foi iniciado com as observações de aulas com notas de campo dessas turmas participantes, sendo uma do nível Avançado 1 e outra do Avançado 3. Apliquei questionários aos alunos e professores participantes. As entrevistas e narrativas feitas com as professoras aconteceram ao final das observações das aulas.

3.4.DESCRICÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Em um primeiro momento foi feita uma pesquisa com a utilização de um questionário com os alunos para a obtenção de dados referentes à prática pedagógica do professor, também foi elaborado um questionário para as professoras.

Observamos as aulas das professoras participantes, e houve registro através de notas de campo, além da gravação de narrativas e entrevistas com as professoras.

A partir da tabela abaixo podemos ver o cronograma das coletas de dados.

	ANA CATARINA	FERNANDA
Observações com notas de campo	Início em 12/08/2013 Término em 27/11/2013	Início em 12/08/2013 Término em 20/11/2013
Questionários dos alunos	27/11/2013	20/11/2013
Questionários dos professores	22/11/2013	22/11/2013
Entrevistas	20/02/2014	24/02/2014
Narrativas	20/03/2014	28/04/2014

Serão feitas, a seguir, algumas breves explicações sobre os instrumentos utilizados na pesquisa.

Notas de campo

O complemento das observações feitas ocorre com as notas de campo, Fetterman (1998, p. 114) diz que as notas de campo formam um estágio inicial de análise durante a coleta de dados e contêm os dados básicos necessários para as próximas análises, sendo elas mais elaboradas. Tratando-se de um estudo de caso, é importante essa análise posterior, que agregada às informações obtidas por meio das outras fontes de coleta de dados, trarão mais riqueza e completude à pesquisa.

Segundo Chiseri-Strater & Sunstein (1997) (apud Moura Filho, 2000, p. 34) algumas informações devem constar em todas as modalidades de documentos considerados notas de campo:

- data, hora e lugar da observação;
- fatos específicos, números e detalhes do que acontece no local;

- impressões sensoriais: visão, audição, tato, olfato;
- reações pessoais ao ato de redação das notas de campo;
- palavras específicas, frases, resumos de conversas e linguagem local;
- questões sobre pessoas ou comportamentos locais para investigações futuras;
- numeração das páginas para ajudar a manter as observações em ordem.

Bogdan e Biklen (1998) apontam que as notas de campo incluem descrições de pessoas, de objetos, de lugares, de eventos, de conversações, de reflexões. Os autores também sugerem dois tipos de notas de campo: *descritivas* (registram os detalhes da observação) e *reflexivas* (fa-se uma reflexão sobre o contexto da pesquisa, incluindo a atenção nos sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões).

Inferese das informações fornecidas sobre notas de campo que é importante ter organização e disciplina ao registrá-las para que facilitem o trabalho do pesquisador e para que não se percam dados.

Em nossa pesquisa, foram de vital importância os registros através de notas de campo, pois os detalhes colhidos a cada aula seriam perdidos, caso não se fizessem as anotações precisas durante as observações. A cada aula encontramos diferentes situações e posturas, tanto dos alunos, quanto dos professores participantes e, através dos registros feitos durante as aulas, pudemos analisar e refletir de maneira mais plena sobre o que observamos, pois as notas de campo vão além de descrever o que se passa nas aulas. As nossas considerações e interpretações diante da teoria pesquisada também se enquadraram nos registros das aulas.

Questionários

O questionário é uma técnica de interrogação composta por “um conjunto de questões que devem ser respondidas por escrito pelo pesquisado”, conforme descreve de maneira sucinta Gil (2002, p. 115).

Os questionários foram respondidos pelas professoras e alunos participantes da pesquisa. Com as respostas dos alunos foi possível complementar e confirmar alguns dados obtidos com as observações das aulas. Também pudemos constatar a identidade do professor construída sob o olhar do aprendente e sobre como eles enxergam a realidade do seu professor de ELE, se ele se encaixa no perfil de um profissional reflexivo.

Para que os questionários funcionassem, conforme elucidam Marconi e Lakatos (2003, p. 64), eles foram elaborados com perguntas que demandavam a opinião dos participantes diante de questões relacionadas com os objetivos da pesquisa, buscamos clareza e coerência

em sua elaboração, utilizamos uma linguagem acessível aos participantes, evitando ambiguidades (ver anexos 1 e 2).

Optamos pela análise apenas qualitativa desse instrumento de coleta de dados, pois, tratando-se de questões subjetivas, a tradução para uma tabela ou para um gráfico poderia ocasionar em uma interpretação que não refletisse exatamente tudo aquilo que os participantes relataram.

Esse instrumento de pesquisa possui a vantagem de obtenção rápida das respostas; o anonimato dos pesquisados e o fato do pesquisador não interferir nas respostas do pesquisado (GIL, 2002; MARCONI e LAKATO, 2003).

Entrevistas

A entrevista foi um instrumento de pesquisa utilizado com as professoras participantes e ocorreu com gravação de áudio.

Buscamos, com a utilização das entrevistas, estar de acordo com o olhar de Silveira (2002, p. 120) que não vê essa ação apenas como “método de obtenção de dados de pesquisa”, mas com uma proposta de “olhar as entrevistas como eventos discursivos complexos”, envoltos de aspectos que não incluem apenas entrevistador e entrevistado, mas observando-se também as imagens, as representações que fazem parte do contexto apresentado.

Fatores importantes devem ser observados e assimilados nas entrevistas e os entrevistadores devem dar liberdade aos entrevistados, não os induzindo, de acordo com seus objetivos, às respostas desejadas (BOGDAN e BIKLEN 1994, p. 36). Conversei com os professores antes de iniciar as entrevistas e eu não interferei em suas respostas. Quando elas não davam a resposta que a pergunta pedia, eu reformulava a pergunta e tentava deixá-la mais clara, meu objetivo não era induzir às respostas desejadas, mas alcançar o objetivo de se obter a resposta de acordo com a questão proposta, conforme pode ser observado no anexo 4.

Faz-se necessário lembrar que as entrevistas estão inseridas em contextos imprevisíveis, e como descreve Arfuch (1995, p. 34) “todo encontro tem uma boa dose de acaso”.

O diálogo entre entrevistador/entrevistado é base para que a entrevista não se esgote e torne-se superficial, também faz com que o entrevistado “assuma maiores responsabilidades e construa um panorama que exceda a vivência pessoal, para se tornar eco dos ares da época” (ARFUCH, 2001 apud SILVEIRA, 2002, p. 139).

As entrevistas foram feitas em um ambiente propício, que propôs liberdade aos entrevistados se expressarem da forma mais espontânea possível e que se pôde ouvi-los com qualidade.

Esse instrumento para coleta de dados foi bastante eficaz, devido a nossa necessidade de saber a opinião dos professores participantes em relação ao conhecimento adquirido anteriormente e às experiências acumuladas nos anos de trabalho, quais seus pontos de vista e quais os principais aspectos que caracterizam sua prática pedagógica rotineira, também perguntamos sobre a construção de sua identidade a partir da escolha da profissão, fornecendo-nos um material importante, principalmente no que se refere a nossas perguntas de pesquisa.

Narrativas

As narrativas foram utilizadas nessa pesquisa com as professoras participantes, para poder entender melhor o contexto educacional, associado às histórias e experiências dessas professoras em contextos diversos, definidos por elas.

A pesquisa narrativa, de acordo com Telles (1999, p. 81):

vem estabelecendo seu lugar como forma de pesquisa em educação ao fornecer o contexto necessário para que os professores se tornem, ao mesmo tempo, agenciadores de suas reflexões e autores de suas representações em um processo no qual eles são convidados a reverem e organizarem suas experiências pedagógicas e de vida – um movimento que parte de dentro para fora (...).

Como Telles (1999) sugere, as narrativas permitem que os professores relatem suas próprias experiências através de “narrativas historiadas”, o que enriquece os dados fornecidos para análises. Com ajuda das narrativas, foi possível conhecer um pouco a história das professoras participantes, o contexto em que elas se inseriram para trabalhar com o ensino de ELE e outros detalhes sobre essa escolha profissional. Também nos foi relatado sobre como elas se veem em sala de aula, quais as suas principais perspectivas dentro da profissão e seu olhar para o aluno, fatores que foram essenciais para a nossa análise.

Para instigar as narrativas, pedi às participantes que começassem a refletir sobre todo o processo que envolve a língua espanhola em suas vidas, buscando contar detalhes sobre o primeiro contato com essa língua e sobre a trajetória dessa época até os dias de hoje, enfatizando aspectos relacionados às suas decisões sobre ser professor de ELE. Elas fizeram anotações sobre o que eu estava orientando para direcionarem suas falas.

Claudinin e Connelly (2000) (*apud* BARCELOS, 2006a, p. 149) apontam a experiência como fator preponderante na construção das narrativas e especificam que “a experiência acontece narrativamente”. A pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa. Portanto, a experiência educacional deve ser estudada narrativamente.

As análises dos autores nos permitiu inferir que as narrativas fariam parte de um material rico e que deveria ser analisado de acordo com toda sua subjetividade e extensão.

Após a descrição dos instrumentos de pesquisa utilizados, concluiremos a análise metodológica com alguns aspectos da ética nas pesquisas sociais.

3.5. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A ética na pesquisa em ciências sociais requer atenção e cuidado e como descreve Moura Filho (2000, p. 25) “não há um roteiro infalível à disposição d(a)s pesquisadore(a)s” devido à vastidão e complexidade do assunto. Mas o pesquisador, ainda assim tem responsabilidades quanto a essa preocupação, buscando não ser incoerente, causando traumas pessoais ao pesquisado ou danos à disciplina.

De acordo com problemas éticos que podem ser identificados na pesquisa, Kallman e Grillo (*apud* Moura Filho, 2000, p. 26)

sugerem tanto o uso de diretrizes informais quanto formais. As diretrizes informais avaliam a pesquisa em termos de vantagens e desvantagens que advirão dela. As diretrizes formais certificam-se do cumprimento dos aspectos legais envolvidos na atividade da pesquisa.

Sobre os princípios morais e éticos nas pesquisas sociais Schwandt (2006, p. 207) expõe que “a investigação social é uma prática... Compreender o que os outros estão fazendo ou dizendo e dar forma pública a esse conhecimento envolve compromissos morais e políticos”. Dessa forma, o pesquisador deve ser cuidadoso e atencioso na coleta dos dados de sua pesquisa e a cautela deverá ser maior ainda na análise de dados para que não haja danos ou prejuízos devido a um procedimento baseado em má conduta ou fraude (MORAIS, 1995).

Celani (2005) aponta como exemplos de má conduta: não arquivar os dados; não aceitar avaliações; provocar medo; mentir, etc. E a fraude, segundo Morais (1995) seria: plagiar, falsificar dados e inventar resultados.

Para Celani (2005) o aluno deveria receber ensinamentos em sua formação inicial relacionados aos princípios éticos, em uma atmosfera que envolva também as relações humanas. A autora propõe que:

além de ensinar ao iniciante os procedimentos básicos da pesquisa, deveriam também, mais do que tudo pelo exemplo, ajudarem os iniciantes a entenderem o que é um curso de pós-graduação e qual o comportamento nele esperado, ajudar os iniciantes, em suma a se ajustarem no novo contexto. (CELANI, 2005, p. 114)

O esclarecimento sobre a importância de ser fiel aos dados e preciso em suas análises deve ser feito, preferencialmente ainda na graduação, para que o futuro pesquisador tenha mais discernimento e preparo ao iniciar suas pesquisas.

Procurei nesta pesquisa respeitar os princípios éticos propostos na literatura aqui apresentada. Usamos pseudônimos para identificar as professoras participantes, elas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (modelo no anexo 9).

Encerramos a seção destinada à metodologia da pesquisa e damos início na próxima seção aos procedimentos de análise de dados.

4. CAPÍTULO IV - A LENTE INTERPRETATIVA

A análise de dados foi feita a partir dos dados coletados nas observações, nos questionários, entrevistas e narrativas feitas com os professores e alunos participantes da pesquisa. O foco dessa análise está nos aspectos referentes à reflexão sobre a prática pedagógica do professor, se ele se considera um professor reflexivo, dentro das variadas possibilidades que esse conceito pode oferecer (um professor que procura observar a sua práxis em sala de aula e reflete sobre ela e sobre tudo o que se passa em seu âmbito de trabalho, para se permitir mudar, quando necessário, etc.). Nessa perspectiva, buscamos enfatizar as características desse professor que norteia suas aulas a partir de reflexões, à luz da literatura que valida essa pesquisa, considerando as teorias sobre pesquisa qualitativa, com uma análise interpretativa do evento “a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

Também fazem parte das análises dessa pesquisa considerações referentes à identidade do professor de ELE, dados que partirão das teorias existentes acerca do assunto e da coleta de dados, dando enfoque às práticas identitárias ali observadas.

4.1. ANÁLISE DAS NOTAS DE CAMPO

As notas de campo foram registradas no período entre 12/08/2013 e 27/11/2013, a partir do primeiro dia de aula até a semana que antecedeu à de revisão dos conteúdos estudados e preparação para as avaliações finais. Esse material foi de extrema importância para nossa pesquisa, pois tivemos a oportunidade de analisar as atitudes das professoras participantes da pesquisa e dos alunos, conhecendo um pouco mais da rotina e da prática pedagógica dessas professoras.

Ficou claro que, em ambas as salas, os alunos mudaram sua postura e frequência na participação com a minha presença inicialmente, mas no decorrer das observações foram se sentindo um pouco mais à vontade. Eu já havia dado aula para a maioria dos alunos da professora Ana Catarina, talvez por isso eles tenham se importado menos com a minha presença, inclusive, queriam, em algumas aulas, que eu participasse dos jogos e dinâmicas, como se eu fosse uma aluna a mais.

AULA DO DIA 12-08 (Professora Ana Catarina)

No primeiro dia de observação da professora Ana Catarina notamos a sua preocupação em sempre chamar a atenção do aluno, por exemplo, ao fazer uma explicação no quadro, utilizando variadas cores de pincéis e sempre pedindo a participação deles nas atividades programadas. A professora passou um exercício sobre o uso de “pronomes interrogativos” e, ao corrigi-lo, os alunos participaram, inclusive contextualizando o uso dessa categoria gramatical, por exemplo, completar com o pronome interrogativo adequado:

Excerto 1:

***Professora:** “_____ países les gustaría visitar?” ¿Y entonces? ¿Qué países les gustaría visitar? A mí me gustaría ir a Turquía. ¿Y a ti?*

Começou a direcionar a pergunta a alguns alunos. Também perguntou a alguns por que queriam ir ao país que mencionaram.

A atividade, que a princípio demandava conhecimentos gramaticais, permitiu que o aluno se expressasse e se comunicasse na língua-alvo e ao mesmo tempo permitiu que se inserisse dentro da cultura dos países hispano-americanos.

Moita Lopes (1996) menciona que o profissional reflexivo volta-se para a integração social e não se importa com um método específico de ensino. A partir da atividade proposta pela professora Ana Catarina observamos que ela se preocupou em integrar seus alunos, demonstrou achar importante a participação deles na sala de aula e sugeriu uma outra forma que não desse espaço para a monotonia nem para atividades e exercícios mecânicos e repetitivos sobre as questões passadas no quadro. Sua preocupação não era seguir algum método de ensino específico, e sim oferecer aos alunos a oportunidade de aprender a gramática contextualizada, e ao mesmo tempo de produzir, junto com outros colegas conhecimento e, também, o fato desses alunos estarem participando oralmente das aulas.

De acordo com López (2004, p. 412), o professor deve utilizar estratégias que favoreçam a aprendizagem do aluno. A professora se propôs a seguir esse caminho desde o primeiro dia de observação. Em uma outra atividade proposta em que deveriam utilizar os pronomes interrogativos, a sala foi dividida em dois grupos. A professora entregou algumas perguntas aos grupos, depois recolheu as respostas, misturou e entregou novamente. Ao final da aula, ficou muito engraçado, pois as respostas não condiziam com a pergunta de origem.

Por exemplo:

A: *¿Qué comida prefieres?* Res: *Caio Castro*. Quando essa resposta era para a pergunta “*¿Cuál tu actor favorito?*”

O professor deve se reinventar em sala, improvisar, aventurar-se (PERRENOUD 2002). Dessa forma a aprendizagem acontecerá de maneira mais prazerosa e eficaz. Às vezes não é preciso muito material, grandes feitos ou atividades que os integrem podem ser divertidas, na medida do possível, não deixando de explorar conhecimentos e ensinamentos na língua-alvo.

AULA DO DIA12-08 (Professora Fernanda)

O primeiro dia de observação com a professora Fernanda também foi de muita produtividade. No início da aula, quando a professora estava corrigindo a tarefa de casa, os alunos questionaram o uso de um verbo usado pela professora, mas ela analisou, pensou um pouco mais e concordou que havia outra possibilidade para aquela resposta. A professora mantém uma relação horizontal com seus alunos, permitindo que eles participem, argumentem e também questionem, ela não se vê em um pedestal, com superioridade, o que faz com que os alunos sejam espontâneos. Observemos o excerto a seguir:

Excerto 2:

Professora: *¿Vamos a la 9?*

Aluno 1: *Como no atendáis no os servirá de nada ir todos los días a clase.*

Professora: *Sí, el verbo es atender, la única posibilidad es el presente de subjuntivo (...) atendáis vosotros. Adelante G.*

Aluna 1: *En el caso, aprobáis.*

Professora: *Solo um minutito (falou com o G.). ¿Qué pusieron?*

Aluna 1: *Aprobáis ¿no?*

Professora: *Vamos a ver se combina.*

Aluna 2: *“Eu coloquei aprendais” (risos).*

Professora: *Como no aprobais, no servirá... Sí, bien. ¿Otra posibilidad? ¿Nada?*

Aluna: *¿Desenvolver?*

Professora: *Desenvolver... ¿Y tiene desenvolver ahí (no quadro com os verbos que devem ser utilizados)?*

Aluna 3: *No.*

Professora: *No tiene, pero si tuviera, sí.*

Consolo e Aguilera (2010, p. 137) mencionam três tipos de relações professor/aluno: uma delas é a que o professor busca diminuir assimetrias nessas relações, no qual ele dialoga com o aluno e se põe como “um membro da comunidade linguístico-discursiva da sala de aula”. Essa seria uma das interações que se espera nas aulas de LE, pois com a efetiva participação do aluno, haverá mais possibilidades de um desenvolvimento na comunicação oral.

A professora conversou com a classe sobre “funções da mulher”. Os alunos interagiram, falando sobre acúmulo de funções, ela é dona de casa, mãe e ainda trabalha fora, diferenças salariais que ainda existem; países em que a licença maternidade ainda é de 3 meses, entre outros aspectos. Em seguida, mostrou imagens com algumas profissões que não são exercidas por mulheres com bastante frequência: servente de obra, piloto, chefe de grandes empresas, presidenta da República. Perguntou aos alunos o que eles achavam dessas mudanças no cenário feminino.

A última atividade do dia, contextualizada com o tema da aula, foi a leitura de um texto (do livro didático dos alunos) intitulado “*Mujeres trabajadoras*”. Após a leitura do texto motivador, ela dividiu a classe em grupos e entregou textos distintos para cada grupo com as seguintes temáticas: “*Mujeres albañiles; mujeres com profesiones tradicionalmente masculinas; mujeres que trabajan en el ejército y empleadas de cárceles y mujeres que rompen tópicos*”. Os alunos leram e discutiram sobre o texto por 10 minutos e em seguida, a professora pediu para que cada grupo apresentasse o conteúdo do texto com suas palavras. O excerto abaixo mostra o início das apresentações e discussões:

Excerto 3:

Professora: *A ver ¿Quién empieza? Una charla rápida sobre lo que ya habíamos discutido.*

Aluna 1: *Nuestro grupo, e..., “De ladrillo a ladrillo las mujeres albañiles hacen historia en Brasil”. Eso nos cuenta que las mujeres, ellas tuvieron la autoestima, e... como se dice, mejoraron la autoestima, pues muchos puestos que sólo hombres hacían, ¿no es? quedaban haciendo, las mujeres, cuando empezaron a hacer, e..., vieron que no era tan..., que no tenía tanta dificultad, eso fue bueno para la autoestima. (...) Nosotros creemos que ¿todavía? todavía la mujer, e... ha conseguido este trabajo, como habla la albañil, que la educación tiene que ser, e... que las mujeres creen que la posibilidad mayor de la educación, para tener*

puestos que también, e... ellas pueden ... trabajar con la inteligencia, para no quedar solamente con trabajos pesados.

Aluna 2: *Al principio, las mujeres comenzaron a trabajar en el “ramo” “pela” necesidad, por no tener labor para crear sus hijos y probar a sí “mesma” que tenía capacidad de trabajar en algo más que no sea lavandera, planchadora, cuidar las casas de otras personas. Na frase interesante aquí es: “Algunos dicen que si una mujer ya es peligrosa con una escoba en la mano, lo es más con un martillo.” (...)*

Com atividades como essa, a professora incentiva a classe a argumentar, interagir e a ir em direção a contextos sociais que extrapolam a sala de aula. Consolo e Aguilera (2010, pp. 139-140) expõem que:

O ensino de línguas almeja, segundo as OCNs, a extensão dos horizontes de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística própria, a sensibilização linguística sobre a própria língua materna e sobre as diferenças e semelhanças entre sua L1 e a(s) LE(s), e o entendimento das diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana por meio da linguagem.

Além de trazer um tema que permitiu a interação e a expressão de opinião dos alunos, a professora também comentou sobre aspectos culturais, fazendo comparações com a Espanha. A imagem do professor reflexivo se reflete nessa sala de aula, pois como propõe Celani (2001, p. 78), o professor de LE “deve ser um profissional reflexivo e crítico, porque como já vimos, ensinar não é uma atividade neutra”. Se o professor age em prol de mudanças dentro de seu contexto escolar, ele está refletindo sobre sua prática e sobre o seu processo no âmbito educacional.

AULA DO DIA 19-08 (Professora Ana Catarina)

Na segunda aula, após uns 40 minutos, a professora Ana Catarina passou uma atividade no quadro: “*10 cosas que ya realizaron y que pretenden realizar*”. Em seguida pediu que falassem sobre o que realizaram, mas poucos alunos se manifestaram. Trata-se de uma turma de adolescentes, dessa forma, pedir que relatassem dez coisas que já realizaram não foi motivador e nem relevante da forma em que a atividade foi proposta, pois eles compreenderam que deveriam citar conquistas importantes e não coisas normais que realizamos no dia a dia, sendo assim, a discussão ocorreu quando se manifestaram sobre as coisas que pretendem realizar.

Excerto 4:

Professora: *¿Quién quiere empezar? Vamos, cuenta algo que has realizado en tu vida, o una experiencia. (Alunas conversam) Silencio chicas.*

Aluno 1: *Hacer un curso de lengua extranjera (risos).*

Professora: *Hum, ¡Chupamedias! Pero tú no has concluído aún.*

Aluno 2: *“Mas ele só quería começar. (risos da turma)*

Aluno 1: *No, mas comencé.*

Aluno 3: *Pasé de año.*

Professora: *Sí Rafael (pseudônimo), hás empezado, vale, muy bien. ¿Qué más has realizado en tu vida?*

Aluno 1: *Sólo eso.*

Professora: *¿Cómo sólo eso?*

Aluno 1: *No cosas muy importantes.*

Quando a professora perguntou sobre o que pretendem realizar futuramente, as respostas mais comuns foram: conhecer outros países; fazer uma faculdade; conseguir um bom emprego e construir uma família. Através dessa atividade pudemos observar o interesse dos alunos em conhecer outros países, principalmente aqueles que possuem o espanhol como idioma oficial, demonstrando que o interesse na língua espanhola não se limita em ter um idioma a mais no currículo, ou ter conhecimentos para realizar satisfatoriamente uma prova de vestibular. Outro aspecto observado foi a valorização da comunicação entre os alunos, suas exposições de ideias, pois a professora privilegiou a exposição oral, deixando que os alunos se comunicassem e relatassem seus desejos sobre experiências futuras de maneira que um complementasse o dizer do outro quando os objetivos eram comuns.

Segundo Almeida Filho (2008) o professor se atém no sentido, ao abordar o ensino de línguas comunicativamente, visando as reais necessidades do aluno. Dessa forma a aprendizagem se torna mais relevante e significativa.

Em relação à atividade proposta, bem como às outras atividades mediadas pelas professoras participantes, notamos o interesse delas em incluir em praticamente todas as suas aulas atividades que envolvam aspectos comunicativos, em atividades orais ou escritas, valorizando aspectos de “interesses reais”, como alude o autor.

Nessa mesma aula fizeram uma outra atividade lúdica, um jogo intitulado “La kokología”¹⁷, que se encontra no livro texto dos alunos, unidade 1, pág. 9. Como o próprio enunciado elucida, é um jogo psicológico que objetiva que cada um se conheça melhor. Eles devem escutar o problema, escolher uma solução e logo, escutar o diagnóstico, assim saberiam com que animal se identificavam. A atividade foi produtiva, pois ao passo que os alunos puderam participar e interagir, tendo de associar os animais ao que se ouvia, antes de dar a solução, a professora deixou que argumentassem sobre o porquê de suas escolhas e preferiu não opinar. Essa tarefa nos remeteu ao que propõe Perrenoud (2002, p. 65), quando o autor expõe que “alguns projetos escolares desenvolvem uma postura reflexiva; porém, infelizmente, essa não é a dimensão dominante do ofício de aluno em todas as escolas”, visto que nem sempre o professor de LE, se dispõe a ter esse tipo de postura reflexiva com seus alunos. A postura da professora nessa atividade foi adequada, pois ela preferiu escutar os alunos e não interferiu nas argumentações dos alunos.

AULA DO DIA 19-08 (Professora Fernanda)

Na segunda aula da professora Fernanda, foi pedido que os alunos levassem uma boa notícia. Ela perguntou por que consideravam que as notícias colocadas eram boas. Houve interação da turma, pois após a leitura de cada notícia, os outros alunos opinavam, relatavam o que sabiam sobre aquele tema. A primeira falava sobre a isonomia de salário. Houve uma discussão sobre essa questão, alguns alunos se manifestaram concordando, como se pode observar no excerto:

Excerto 5:

Realmente, quien trabaja en el Senado Federal o en la Cámara de los Diputados ganan sueldos altísimos”, “(...) ganan muchas horas extras pagas indebidamente.

Nessa aula a professora estava terminando de tratar o tema “*Servicios públicos*”, e ao ler com os alunos, um texto do livro, que tratava sobre os serviços públicos na Espanha, perguntava sobre os mesmos serviços prestados aqui no Brasil, se funcionam, como por exemplo os Correios. Alguns alunos disseram que funciona, outros não concordaram e relataram experiências negativas em relação à prestação de serviços dos correios.

Depois de realizarem outras atividades, a professora perguntou sobre “*Funcionarios públicos*”. Ela questiona a opinião negativa sobre eles. Percebemos que foi para incentivar a discussão sobre o tema, para que eles participassem e argumentassem. Fez questionamentos

¹⁷ No livro, há a informação que essa atividade foi extraída do livro de Tadahiko Nagao e Isamu Saito, *Kokología*, Plaza y Janés Editores, S. A., Nuevas Ediciones de Bolsillo, S. L.

como: “¿Los cargos deben ser vitalícios o las personas se acomodan?”. Nessa discussão, entraram em assuntos referentes à política e à economia do país, dessa forma destaca-se a consonância em relação ao que aponta Brasil (1998), quando esclarece o papel da língua estrangeira na escola: “A língua estrangeira (...) envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. (...) É parte da construção da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 41).

Para trabalhar um conteúdo gramatical, a professora levou um texto, oscilando entre interpretação e “*Oraciones condicionales*”. Após a discussão sobre o texto e correção da tarefa, mencionou que o texto também tratava sobre “*Cosas tangibles e inalcanzables*”. Pediu para que eles fizessem um pedido tangível. Isso os confundiu um pouco, mas no final compreenderam e fizeram pedidos relacionados a dinheiro, emprego, melhora nos hospitais, etc.

O professor deve estar atento ao que se passa em sala e aproveitar as oportunidades e pequenos acontecimentos que podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, desde que haja uma reflexão para possíveis mudanças de atitudes ou escolhas mais adequadas para futuras aulas. De acordo com Ortíz Alvarez (2010b, p. 4), “nossa percepção é que irá determinar diferentes ações reflexivas”.

AULA DO DIA 26-08 (Professora Ana Catarina)

No terceiro dia de observação, a professora Ana Catarina trabalhou a escrita de carta formal e informal, saudações, despedidas ou formas de tratamento a serem utilizadas em cada tipo de carta. O exemplo de carta informal dado pela professora foi um email de um amigo que se mudou de país porque conseguiu um emprego lá. Com esse exemplo, verificamos que há uma busca por parte do autor do livro, bem como do professor, em trabalhar conteúdos necessários para o uso real da língua, de maneira que esteja relacionado com a época atual. Conforme Perrenoud (2000, p. 28) ilustra, “a escola não constrói a partir do zero, nem o aprendiz é uma tábula rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, ‘muitas coisas’ (...)”, podemos compreender, através das palavras do autor, que ensinar ELE trazendo contextos relacionados ao mundo digital é conceber que os alunos não são “mentes vazias”, pois eles já possuem vários conhecimentos que podem (ou devem) ser aproveitados em sala, isso faz com que se interessem, sintam-se motivados.

Refletir sobre a prática se vincula também a preocupar-se em não apenas transmitir conteúdos, independente do interesse dos alunos ou de não ter nenhuma contextualização com

a realidade deles. Como expõem Barros e Costa (2010, p. 10), “o professor não deve ser um reprodutor de informações, mas sim um construtor de conhecimento”, e construir a partir daquilo que o aluno já tem como bagagem enriquece a aula e faz com que o processo de ensino e aprendizagem seja mais significativo e produtivo.

Hoje em dia não se usa a escrita de uma carta informal entre amigos para se corresponder, os correios eletrônicos são a forma mais usual de comunicação para esse objetivo. As cartas formais serão utilizadas quando direcionadas a empresas ou busca por emprego, por exemplo, e também já foram mais utilizadas.

Nessa aula a professora trabalhou mais atividades gramaticais, por exemplo, para trabalhar a conjugação verbal em geral (todos os tempos verbais), os alunos completaram uma entrevista feita com um pintor espanhol e para fixar “*pretérito indefinido*” e “*pretérito perfecto*”, foi utilizado um texto com a biografia de Abel Matutes, um ex- ministro da Espanha, também para que completassem os espaços vazios com os verbos correspondentes. Essa é uma forma bastante usada pelos professores como atividade com os verbos, pedindo que haja a conjugação dentro de um texto, de acordo com sua coerência, abandonando, de certa forma, as conjugações mais automáticas e sem contextualizações, como “yo estuve, tu estuviste, él estuvo”. Em um primeiro momento achei que o texto fosse adequado por se tratar de uma personalidade política da Espanha, mas analisando melhor, não houve qualquer discussão, nem contextualização com aspectos referentes ao assunto, dessa forma, poderia ser mais relevante que se trabalhasse um outro texto para esse estudo linguístico, em que esse não fosse apenas um pretexto para se ensinar gramática (KLEIMAN, 2008).

AULA DO DIA 28-08 (Professora Fernanda)

Na terceira aula da professora Fernanda, houve um exercício de revisão sobre o “*presente de subjuntivo*” e a “*expresión condicional*”, no qual a turma colaborou com a correção. Com essa atividade percebemos que alguns alunos têm dificuldades com a conjugação de alguns verbos, principalmente os irregulares, dessa forma, a professora sempre auxiliava na correção. Também se confundiam quando a professora questionava sobre o uso de determinado tempo verbal, podiam até saber usar no contexto, mas muitas vezes, não sabiam dizer qual tempo verbal estava sendo utilizado, por exemplo, “¿*Cuál de los dos verbos está en el presente de subjuntivo*”?, ficaram calados antes de se arriscarem. O que se nota é que a dificuldade apresentada está relacionada à dificuldade do aluno em decorar, memorizar dados referentes à gramática sistematizada, pois o mais importante a maioria já domina, que é como se usam os verbos dentro de um contexto.

Em seguida foi feita a interpretação de um texto do livro didático, que tratava da profissão “paisajista”. Os alunos leram em voz alta, a professora esclareceu sobre o vocabulário, sempre fazendo demonstrações, gestos, mas nunca traduzindo de imediato, só quando de fato era necessário, comentou sobre a ideia principal de cada parágrafo e perguntou aos alunos se estavam de acordo com o último parágrafo, que mencionava que “paisajista” era uma das profissões com muitos campos a se descobrir no futuro. Os alunos comentaram que interessaria a quem tem mais dinheiro. Logo após, responderam às perguntas sugeridas, atividades em que também demandava a opinião pessoal do aluno sobre essa profissão, trazendo mais comentários espontâneos.

A professora perguntou aos alunos se eles seriam capazes ao final da unidade: de discutir temas polêmicos; escrever um currículo para solicitar trabalho; falar sobre serviços públicos e expressar-se usando conectores (*a no ser que, com tal de que...*). Apenas em relação ao último tópico que disseram “*no mucho*”. A professora sugeriu que treinassem mais e foi mostrando no computador 20 perguntas, que os alunos deveriam responder em uma folha separada. Ao final da atividade, trabalharam em pares e um colega corrigiu a atividade do outro. Em um contexto geral, as atividades em pares foram produtivas nas aulas, os alunos queriam demonstrar ao máximo que eles obtinham os conhecimentos necessários para ajudar o colega.

AULA DO DIA 06-09 (Professora Ana Catarina)

A quarta aula da professora Ana Catarina foi iniciada com a leitura de um texto intitulado “*Bibliotecas virtuales*” e foi dado um tempo aos alunos para que o interpretassem. Antes da correção lhes foi perguntado sobre o que sabiam sobre as bibliotecas virtuais. Os alunos participaram, deram sua opinião e a maioria disse preferir livros impressos. A professora perguntou se eles acreditam que um dia acabe o livro físico, mas eles responderam que não e não deram muitas explicações. Perguntou também o que costumam ler e as respostas foram variadas: leituras voltadas para a Idade Média; histórias de vampiros; romances; etc. Quando perguntou sobre quem lia livros em espanhol, apenas uma aluna disse que lia. A professora explicou a importância da leitura de livros de literatura na língua-alvo, pois assim poderão melhorar o vocabulário, manterão contato com a língua e conhecerão mais da cultura de países hispano falantes. As atividades e a postura adotada pela professora vão ao encontro do que defende Baptista (2010, p. 124) quando menciona que se supõe que o professor valorize e busque o “engajamento dos alunos em *atividades reflexivas*”¹⁸ por meio da

¹⁸ Grifo nosso.

linguagem” e, assim, orienta o trabalho com textos que se fundamentam em uma perspectiva discursiva e não meramente formal ou conteudística. Atividades assim, com textos que tratam de assuntos relacionados à realidade do aluno e que posteriormente serão usados para debates e discussões em sala são metodologias comuns usadas pelas professoras participantes.

Aproveitando o tema, a professora Ana Catarina falou sobre a facilidade de acesso à informação hoje, pois antes as pesquisas eram feitas com a ajuda de enciclopédias, principalmente. Também sugeriu que aqueles que jogam vídeo games, poderiam colocar as instruções em espanhol e os alunos gostaram da ideia. A partir desses comentários e sugestões compreendemos que “a aprendizagem de LE nos permite, como ferramenta transcultural, transitar por universos linguísticos diferentes (Bauman, 2005), transgredir fronteiras e transformar o mundo, já que por meio dele, estamos, também, nos redefinindo como pessoa” (ROCHA, 2010, p. 64). Hoje a informação está ao nosso alcance de uma forma simples, o que só se podia obter em uma biblioteca física, com horas de pesquisas e, tudo muito restrito, hoje, podemos encontrar com a ajuda da internet, coseguir com mais precisão e realismo, tudo o que se refira à língua-alvo.

Outra atividade interessante na aula foi o trabalho com o texto “*La casa de 2020*”, que sugeria uma casa do futuro, inteligente. A professora iniciou a discussão sobre o texto perguntando se eles acreditavam que já havia uma casa assim. Os alunos responderam que não, pois seria muito caro, mas que talvez algum dia haverá essa possibilidade. A professora comentou que, quando ela nasceu, achava que nada do que existe hoje seria possível, então por isso, talvez seja possível que uma casa como a apresentada, cheia de tecnologias, possa ser desenhada daqui a alguns anos.

Os alunos escutaram uma música de David Guetta, uma versão de “*Titanium*” (anexo 10) e gostaram bastante, pois é uma música pop da atualidade. Havia uma atividade para conjugar alguns verbos que apareceram na letra da canção no presente do subjuntivo (eles estavam em outros tempos verbais). A professora trabalhou a leitura e a interpretação da música com os alunos, perguntou sobre o significado da metáfora “*soy de titanio*”. De forma geral, os alunos disseram que se relacionava à “força”. Podemos notar que a professora se preocupa em buscar artifícios que chamem a atenção dos alunos. Ela sabe o que é do interesse deles e de que forma determinadas atividades serão mais eficazes, pois fogem às linhas retas traçadas, geralmente, pelos livros didáticos e das atividades puramente gramaticais. Quando López (2004) diz que o professor deve conhecer como aprendem seus alunos, concordamos

que as professoras participantes da pesquisa se encaixam nesse perfil, como podemos observar nas atividades descritas, por exemplo, essa referente à música.

AULA DO DIA 04-09

Na quarta aula da professora Fernanda, os alunos participaram de uma palestra sobre o DELE (diploma de espanhol como língua estrangeira)¹⁹, qual a sua importância e os convidou a ter aulas preparatórias para o DELE. No pouco tempo restante da aula a professora trabalhou o vocabulário referente a crimes, investigação, etc, levou alguns exemplos de crimes de artigos de jornais ou revistas, também propôs uma discussão sobre os temas, mas a aula logo acabou e só retomaram as atividades na aula seguinte.

AULA DO DIA 09-09 (Professora Fernanda)

Dentre o vocabulário trabalhado na aula 5, a professora Fernanda mencionou “*timo*”, que significa roubo, golpes, em seguida perguntou *¿Conocen algún timo?* Como ficaram calados, deu um exemplo, citando o caso de telefonemas que anunciam sequestros de familiares pedindo dinheiro de resgate, quando tudo não passa de um golpe. Os alunos interagiram contando alguns casos como podemos ver no excerto abaixo:

Excerto 6:

Professora: *Tiene aquel de una persona de la familia que es secuestrada... Otro...*

Aluno 1: *Existen algunos juegos donde nunca tiene un ganador, aquellos juegos de mala suerte, no sé cómo se llama ‘caça níqueis’.*

Professora: *Es un timo, claro, porque las personas van haciendo grandes inversiones y nunca consiguen ganar nada.*

Aluna 2: *He caído en un timo dos veces, una, la última fue que dijeron que mi hermana, “é”..., estaba, no estaba en la escuela y “dijeron” que teníamos que depositar una cierta “quantia”, como nunca “ha (había) ocurrido” eso, yo y mi madre llegamos a depositar el dinero para poder rescatar mi hermana. Solo que mi padrino “falou” “no coloque essa quantia não”, pero ¿y si “for” verdad, que ella está en las manos de ... las personas”? “Eu peguei e coloquei né”. Y dos días después... “sabemos” que era un “golpe”.*

Professora: *Un timo, ¿no?*

Como a aluna que relatou a experiência pela qual passou fez várias vezes uso da língua materna em seu discurso, a professora fez as correções de algumas palavras (após a

¹⁹ “Los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) son títulos oficiales, acreditativos del grado de competencia y dominio del idioma español, que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España”. Informações obtidas em: http://diplomas.cervantes.es/informacion/descripcion_dele.html Último acesso em 26/08/2014.

aluna terminar) e começou a leitura de um texto que continha alguns tipos de “*timos*” (anexo 9), fazendo explicações, entre eles: “el biberón (uma mulher com um bebê chorando pede para esquentar a mamadeira, enquanto isso, rouba a casa); el butanero” (venda de botijão de gás vazio) e “la freidora” (anúncios falsos ensinando a ganhar dinheiro fácil), perguntou se já caíram em algum golpe dos citados, disseram que não, pois desconfiariam.

A professora relacionou as atividades relatadas anteriormente em contexto com a unidade 10 do livro didático, em que se citavam alguns delitos e os alunos deveriam dizer qual a pena que os criminosos mereciam. A atividade foi feita em grupos de 3 alunos e tiveram alguns minutos para discutirem entre si. Depois, foi aberta uma discussão em que todos puderam expressar suas opiniões, que nem sempre coincidiram.

Emmerick de Almeida (2005, p. 7) diz que “o professor que encara os conflitos e as transformações de cada situação que se lhe apresenta está em constante reflexão em relação a seu papel”. Diante disso podemos notar que a professora participante se empenha em modificar o ambiente escolar, permitindo que os alunos não permaneçam em uma “zona de conforto” e conquistem seu espaço. Nem sempre os alunos são tão participativos e dispostos, mesmo assim ela encara as adversidades e os conflitos que surgem no decorrer de algumas aulas e (re)avalia sua prática pedagógica, reflete sobre seu papel e sempre está disposta a tomar posturas diferentes em cada aula. Pudemos perceber as transformações que ocorreram, pois os alunos não são os mesmos e a professora sempre está atenta a essas mudanças.

AULA DO DIA 09-09 (Professora Ana Catarina)

No início da aula 5 da professora Ana Catarina, a classe foi dividida em grupos para que discutissem sobre o uso do telefone celular e receberam tópicos diferentes. Foram colocadas algumas perguntas: ¿Con qué frecuencia utilizas el móvil? / ¿Para qué lo utilizas? / ¿Qué más te molesta en el móvil? / ¿Qué opinas de los móviles? Três grupos discutiram e interagiram, os outros dois ficaram calados. Foram 5 minutos para a discussão entre os grupos e, em seguida, abriram uma roda e cada grupo apresentou suas ideias para os outros, conforme exemplificado no excerto:

Excerto 7:

Professora: ¿Tranquilo? ¿Sí? Muy bien. Aquí, mira, el equipo A, por favor.

Aluna 1: Porque se hace llamada con los móviles, hace juegos.

Professora: Esos son las funciones, y ¿lo qué opinas sobre móviles? Positivamente, negativamente...

Alunos: ¡Positivamente!

Aluna 2: *Es bueno, tiene varias opciones, pueden ser utilizados en varias cosas...*

Professora: *¿Qué más? ¿Algo más? ¿y para qué utilizas?*

Aluno 3: *Nosotros. Para navegar “en la” internet, hacer llamadas, enviar mensajes, jugar, sacar fotos, “é”..., oír música y ver videos.*

Professora: *¿Ver videos?*

Aluno 3: *Sí.*

Professora: *Ese móvil tuyo es bien moderno ¿no? El mío no tiene eso. (risos dos alumnos)*

Alunos: *Profesora, tiene sí.*

Professora: *No aprendí eso no.*

Aluno 4: *Es simple.*

Aluna 5: *“Tem como ver filme”.*

Professora: *Hay muchas cosas que no sé manejar. (...) Muy bien. ¿Con qué frecuencia (utilizas el móvil)? Vamos a ver.*

Aluna 6: *Todos los días.*

Professora: *¿Todos los días?*

Aluna 6: *Toda hora. (risos)*

Professora: *¿Y tú chica? ¿Todos los minutos?*

Aluna 7: *Todos los días.*

Professora: *Yo consigo tranquilamente vivir sin móvil.*

Aluna 6: *¡No, no!*

Professora: *Ahora... Ustedes (qué más les molesta en el móvil).*

Aluna 8: *Cuando “termina” la batería.*

Aluno 9: *Cuando no tiene crédito.*

Aluna 8: *Cuando se queda sin señal, cuando se olvida y cuando lo pierde.*

Os alunos se sentiram à vontade com o tema, pois eles conhecem bastante sobre celulares, principalmente sobre as mais novas tecnologias que esses aparelhos possuem. A

professora também interagiu com eles e no caso de os alunos mudarem de assunto e saírem da discussão em pauta, ela interferia e fazia com que voltassem ao tema em destaque. A atividade foi bastante produtiva e contextualizada com a unidade subsequente do livro didático.

A professora mostrou ter conhecimento e interesse em assuntos da atualidade, em questões que envolvem o uso de tecnologias. Sempre colocava algum argumento antes de pedir que os alunos se expressassem e comparava com épocas anteriores. De acordo com Ortiz Alvarez (2010a, p. 242), “o professor de língua estrangeira é um profissional em formação contínua, precisa estar sempre se atualizando, não só para acompanhar um mundo em constante mudança, mas também para ser capaz de provocar mudanças”.

Em uma segunda atividade, a professora entregou números aos alunos e eles tiveram de buscar o seu par (alunos que obtivessem o mesmo número). Para cada dupla foi entregue uma situação ou tema e tiveram alguns minutos para realizar a tarefa que consistia em, por exemplo: encontrar o(a) namorado(a) com outra(o) mulher/homem; namora há cinco anos e ganha uma bolsa para estudar em outro país por dois anos; violência nas ruas; comparar a arte brasileira com a de outros países. Assim como na outra atividade, abriram uma roda e começaram a expor suas ideias. Todos participaram e, quando falaram de violência nas ruas, vários alunos fizeram questão de participar.

Alguns reclamaram de ter que falar tanto nas aulas e a professora justificou dizendo que, como começaram o nível avançado, devem saber expressar opinião na língua-alvo, que talvez estejam acostumados com atividades menos interativas, mas que é importante que concluam o curso tendo as habilidades necessárias para se comunicar efetivamente em espanhol, com segurança para tratar de qualquer assunto. Como podemos notar no excerto:

Excerto 8:

Professora: Muy bien mis cariños, muy bien, ahora vamos a debatir otra cosa, ¿no?

Alunos: ¡No!

Aluna 1: No profesora, llega, no.

Professora: Sí, conversación, es avanzado, tenemos que trabajar conversación, y son esos momentos, no, que tenemos para charlar, no sólo hacer ejercicios, ejercicios, no, charlar, porque ese es el gran, (...) fundamento,, objetivos de ustedes, ¿no? ¿Para qué están aquí en esos pupitres duros ahí? Hablando es que vamos ejercitando, perfeccionando.

Foi interessante essa colocação, pois os alunos se sentem inseguros ao falar em espanhol e por isso não querem participar de atividades orais como as propostas pela professora. Alguns apresentavam dificuldades para se expressar e não estavam acostumados a esse tipo de atividade nos níveis anteriores, pois não praticavam a oralidade em sala de aula com tanta frequência, e outros, sempre tiveram resistência a esse tipo de atividade, conseguindo não participar muito.

Complementando o argumento da professora sobre saber se expressar na língua-alvo em diferentes contextos, podemos usar as palavras de Dettoni (2010) quando diz que “saber uma língua não se limita de fato ao conhecimento do léxico, estruturas sintáticas, mas envolve um conhecimento muito mais amplo e complexo que habilita o falante a produzir enunciados funcionais e socialmente adequados a cada tipo de interação” (DETTONI 2010, p. 99). O aluno deve compreender que aprender uma língua estrangeira não se resume a conhecimentos gramaticais, pois assim o ensino e aprendizagem se tornam mais dinâmicos. Eles devem entender que, quando o aluno é motivado a falar em sala de aula, há resultados, e a proficiência oral é notada (CONSOLO e SILVA, 2011) e isso é um fato.

Em um outro momento da aula, a professora apresentou a expressão “*sacar del quicio*” e, após explicar seu significado, perguntou a cada aluno o que “lhes tirava do sério”, as respostas foram as mais variadas:

Excerto 9:

***Professora:** Cuando suena el teléfono “al” medio de una explicación en clase me saca del quicio (risos dos alunos).*

***Aluno 1:** Cuando hablan mal de mi madre.*

***Alunos 2:** Cuando las personas están equivocadas e insisten, personas “teimosas”.*

***Professora:** ¿ Y qué haces cuando discutes con una persona testaruda (teimosa)?*

***Aluno 2:** Discuto también, pero acabo desistiendo.*

***Aluna 3:** Personas torpes.*

***Aluno 4:** Falta de compromiso.*

***Aluna 5:** Cuando mi hermana da mi número de teléfono para chicos, porque ella no tiene teléfono.*

Havia 16 alunos em sala e todos participaram com respostas diferentes, houve interação, pois alguns alunos acabavam concordando e relatando alguma situação pessoal. Na unidade que começariam a estudar havia essa expressão e a professora aproveitou para desenvolver a expressão oral, bem como, fazer com que seus alunos falassem um pouco mais de si. As atividades propostas para essa aula foram consoantes às palavras de Celani (2010, p. 66) em relação ao interesse do professor de mudar de postura, pois ele “não quer resistir à inovação deliberadamente. Há um número muito grande de razões que o levam a isso (...)”. No caso da professora Ana Catarina, os alunos propiciavam um ambiente, na maioria das vezes, que permitia que a professora inovasse e trouxesse atividades que fugissem de uma rotina pedante. Mas nem sempre havia interesse dos alunos nas atividades que para a professora seria viável haver uma discussão. Nesse caso, ela persistia e tentava convencer seus alunos, inclusive quando um aluno questionou sobre as atividades orais, pois a professora sempre tentava inovar, não se restringia a abrir uma roda e discutir sobre um assunto, ela dinamizava, levava jogos, fazia trabalhos em pares ou em grupos.

A última atividade do dia foi de compreensão oral, da pág. 21 do livro, que trazia um diálogo sobre o que gostavam nas férias. Os personagens utilizavam expressões como “*sacar del quicio*” e “*darle mucha pena*”. Os alunos ouviram três vezes o texto em áudio para poder responder às questões. A gravação estava bem clara, sem nenhuma dificuldade de compreensão, assim como as questões, que eram bem objetivas. Todos responderam corretamente. Percebemos que a professora os preparou antes de passar à outra atividade. Provavelmente eles irão se lembrar dessa expressão (“*sacar del quicio*”) com muito mais facilidade do que se a professora apenas tivesse explicado seu significado, ou tivesse feito a tradução, sem nenhuma atividade interativa como a que foi trabalhada.

A professora trouxe temas e abordagens que proporcionaram reflexões por parte dos alunos e da própria professora, pois, além de discutirem questões que saberiam argumentar como a do uso do celular e a da violência nas ruas, eles comentaram que não gostavam muito de atividades orais, mas posteriormente demonstraram entender a importância da prática oral. A professora sabe das necessidades de seus alunos nessa etapa do curso, em que já deveriam estar com as quatro destrezas²⁰ bem desenvolvidas, pois já cursaram de 9 a 11 semestres²¹ de

²⁰ Ler, escrever, ouvir e interpretar na língua alvo.

²¹ Os alunos que iniciaram o curso no 6º ou 7º ano entraram cursando o Juvenil, dividido em dois semestres, J1 e J2. É uma preparação para o aluno começar no nível Básico1, por isso nesses níveis os alunos têm atividades mais relacionadas a vocabulários e sempre trabalhadas de maneira mais lúdica, e o aluno que ingressa no J1 tem uma expectativa de concluir o curso em 14 semestres, e quem inicia no nível Básico 1, espera concluir o curso em 12 semestres.

curso. Em relação a isso há uma contradição nas opiniões dos alunos, pois a maioria dos alunos desse CIL gostaria de ter mais atividades orais nas aulas, conforme pesquisas já feitas anteriormente²².

AULA DO DIA 16-09 (Professora Ana Catarina)

A professora Ana Catarina iniciou a sexta aula da observação perguntando como havia sido o final de semana dos alunos, mas não foram muito participativos. Passou então para a correção do dever de casa que era sobre vocabulário relacionado a objetos antigos (vitrola, máquina de escrever, alguns brinquedos) e suas utilidades. Fazia bastante calor, de forma que os alunos estavam inquietos e com conversas paralelas constantemente, mas após a professora pedir para que colaborassem, participaram mais da correção. Fez oralmente a atividade número 3 da pág. 15 do livro de exercícios, unidade 2, que consistia em utilizar nas respostas, aparelhos eletrônicos nas situações apresentadas, conforme ilustra o excerto abaixo:

Excerto 10:

Professora: Daniel, por favor, si estuvieras a oscuras en tu habitación y necesitaras leer, ¿qué harías?

Aluno: Utilizaría una lámpara.

A professora perguntou aos alunos quais dos objetos antigos eles possuíam em casa. Uma aluna sugeriu que fizessem um museu na sala com os objetos, a professora achou interessante a ideia da aluna.

No decorrer da aula, a professora trabalhou verbos, passou atividades do livro e as corrigiu. Fez uma atividade de compreensão oral do caderno de exercícios (unidade 2, pág. 11) que tratava de jogos tradicionais e modernos, em que deveriam ouvir e responder às questões propostas. O texto incentivava o uso de jogos tradicionais. A atividade rendeu uma discussão sobre os jogos de vídeo game, como podemos ver excerto:

Excerto 11:

Professora: Los videojuegos incitan a la violencia, ¿no?

Aluno: No, porque no soy ningún asesino.

A intenção da professora ficou evidente, ela queria provocar os alunos, já que era previsível que dentre tantos adolescentes, vários gostassem de jogar vídeo game.

²² No início de cada semestre os professores pedem para que os alunos respondam a um questionário e um dos itens se refere ao que o aluno pensa que poderia melhorar nas aulas e uma grande porcentagem sempre menciona a necessidade de atividades orais nas aulas.

Ela também explicou algumas expressões usadas no texto, como “*los alumnos son como esponjas*”, pelo contexto todos já haviam adivinhado o significado.

No meio da correção, acabaram chegando à discussão sobre um assassinato que ocorrera próximo àquele dia, em que um menino assassinara toda sua família. A professora defendeu os pais, aproveitou o interesse pela discussão e perguntou à classe sobre o caso: o que pensavam sobre o fato; se realmente foi o menino o autor do crime (ainda estavam investigando); o que poderia tê-lo levado a praticar o crime. Responderam que poderiam ser “problemas familiares”, alguns não tinham opinião formada sobre o assunto e um aluno perguntou à professora o que ela pensava sobre o caso.

Começaram falando sobre violência nos jogos virtuais e terminaram discutindo um caso recente de violência envolvendo uma criança. A professora poderia ter relacionado o assunto inicial ao que acabaram discutindo, poderia ter continuado um pouco mais a discussão, perguntando se o garoto poderia ter sofrido algum tipo de influência de jogos ou pedir que relatassem algum caso que envolvesse essa realidade que têm a influência do mundo virtual nas atitudes de crianças e adolescentes, principalmente.

AULA DO DIA 16-09 (Professora Fernanda)

A professora Fernanda iniciou a aula 6 com uma correção de atividades gramaticais, incluindo o uso de todos os tempos verbais já estudados. Como Almeida Filho (2008, p. 57) afirma, “tem predominado no ensino da LEM a noção centralizante da estrutura gramatical em torno do que se montam as unidades dos planejamentos escolares dos livros didáticos”, dessa forma, o principal material de apoio ao professor contribui para que a gramática seja trabalhada em sua forma mais tradicional. A professora Fernanda busca não dar esse enfoque em todas as suas aulas, conforme demonstrado em dados já apresentados.

Após o primeiro momento, trabalharam vocabulário referente às partes do carro, conteúdo encontrado na unidade 10 do livro do aluno, pág. 100. Antes de falar propriamente sobre o vocabulário em questão, a professora explicou em que se fundamentavam os ensinamentos sobre o assunto de “carros” na unidade, pois o vocabulário também se estendia para situações que podemos passar se algo não está funcionando em nosso carro. Foi frutífero, pois ela fez uma analogia relacionada à vida diária, como podemos observar em sua fala:

Excerto 12:

***Professora:** La primera idea de ese apartado es que, cuando haya algún problema en el coche, no es que queramos que ese problema ocurra. Lo mismo puedo decirles, imagina, estoy con un vaso lleno de agua, de repente, si yo vierta esa agua aquí en la mesa, ¿es porque yo quise? No. En la mayoría de los casos*

¿qué va a ocurrir? Algo involuntario, va ocurrir sin que yo quisiera, entonces cuando nosotros estamos despistados, o cuando nosotros no hemos hecho los arreglos correctos de un coche. En ese apartado ya van a pensar en ese sentido, qué cosas en el coche o qué cosas en nuestra vida ocurren, sin que queramos, a veces caímos, ¿no? Y fue porque resbalamos en algo, por ejemplo ¿Cuando estamos con algún problema en el coche es porque quisimos que ese problema ocurriese?

Alunos: No. (todos)

Professora: De repente, él viene y ocurre, sin que queramos.

Em seguida a professora perguntou: “¿Vale la pena tener un coche en Brasilia?” O que levantou uma discussão, os alunos argumentaram, como demonstrado no excerto abaixo.

Excerto 13:

Alunos: Sí.

Professora: ¿Por qué motivos?

Aluno 1: Porque vivimos lejos del centro de la ciudad.

Aluno 2: Porque los autobuses tardan mucho.

Professora: ¿Tardan mucho en qué? En pasar en las paradas.

Aluno 3: No son tan buenos.

Aluno 4: “Son” muy llenos.

Professora: ¿Qué más?

Aluno 4: Porque tenemos más confort.

Professora: En el coche. Y también tienen los atascos o embotellamientos.

A professora procura trabalhar sem se prender nos conteúdos de forma fiel, traz reflexões e fatos que sejam próximos da realidade do aluno. Ortiz Alvarez (2010b) nos diz que a educação reflexiva, antes de nos permitir acumular conhecimentos, melhora a prática. Dessa forma, podemos perceber que a professora enriquece suas aulas quando consegue trazer discussões interessantes para seus alunos. Talvez falar sobre as partes do carro, que é a proposta do livro didático, não fosse relevante, mas a partir dessa proposta a professora aproveitou para que houvesse uma interação comunicativa relacionada aos problemas reais

que temos em Brasília: o número excessivo de carros no trânsito, o que gera engarrafamentos; a falta de qualidade no transporte público; as dificuldades para chegar ao trabalho etc.

Também discutiram sobre o que irrita no carro. Entre outras coisas, disseram que “*falta de batería, falta de gasolina, neumático pinchado*”. A professora contou duas histórias que ela viveu no trânsito e teve problemas com o carro. Os alunos riram muito, perguntou se alguém gostaria de contar algum caso, mas disseram que sempre verificam tudo antes de sair, nunca passaram por problemas com o carro.

Ao perguntar “*¿Qué hacer cuando salir de viaje?*” deveriam dar sugestões em relação aos cuidados com o carro. Tiveram alguns minutos para realizar a atividade. Em seguida expuseram: “*observar el neumático, las pastillas de freno; hay que llenar el depósito de gasolina; añadir el agua; verificar el aceite; alinear las ruedas, los neumáticos; si los amortiguadores funcionan; observar el repuesto, llenar de aire.*” Algumas vezes foi necessário fazer correção do vocabulário, pois haviam acabado de aprendê-lo.

Leram alguns conselhos dados em uma revista sobre o que verificar no carro. Eles deveriam responder se coincidiram com as respostas dadas por eles na atividade anterior, e disseram que sim, mas havia outras orientações que não lembraram. Para finalizar a aula, realizaram uma atividade de compreensão oral da pág. 101 unidade 10, em que deveriam escutar duas conversações em uma oficina de carros e marcar verdadeiro ou falso para as afirmações, corrigindo a informação, quando fosse falsa. As atividades do livro são sempre contextualizadas com o tema da unidade, fator que auxilia o trabalho do professor, já que o próprio sistema exige que o professor sempre contextualize, inclusive nas avaliações, trazendo textos com temas trabalhados em sala e as questões girando em torno desse tema: questões de gramática; avaliação de compreensão oral; interpretação de texto e produção escrita (redação).

Diante dos dados analisados nessa aula, vale a pena ressaltar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua construção” (STURM, 2011, p. 84).

Na semana seguinte, houve “*Semana Hispánica*”, um evento do Espanhol que já ocorre há 14 anos. Nesse período os alunos não têm aula, pois devem participar do evento que conta com palestras ministradas por adidos de Embaixadas convidadas (geralmente cinco); apresentações culturais dos alunos com dança, música e teatro; salas temáticas com exposições, degustação de gastronomia, oficinas, entre outros. Há atividades e palestras nos três turnos. Cada ano é escolhido um tema ou um país para ser homenageado, nesse ano o país

escolhido foi a Argentina, as salas temáticas, a decoração e a festa de encerramento seguiram esse tema.

Os alunos participantes da pesquisa da professora Ana Catarina ficaram responsáveis pela sala de karaokê, alunos, inclusive do inglês e do francês, visitaram a sala e foi bastante atrativo.

Já os alunos de Avançado 3 da professora Fernanda se dividiram entre personalidades argentinas como Che Guevara, Jorge Luís Borges, Evita Perón, Cristina Kirchner, entre outros. Todos estavam no “Café Tortoni”²³ transformado numa sala temática. Enquanto havia a apresentação, os alunos que assistiam eram servidos com “empanadas”²⁴ e outras “tapas”²⁵. Ao fim da apresentação, os alunos ganhavam um alfajor, doce típico da Argentina. A decoração dessa sala foi bastante elaborada, eles alugaram mesas e cadeiras, decoraram as mesas, colocaram enfeites, dividiram a cozinha do ambiente de servir com TNT, foi umas das salas mais visitadas, não só por se tratar de degustação, mas pela ornamentação da sala, que chamava bastante atenção.

Os alunos têm a oportunidade de sair da rotina durante uma semana inteira e participar de eventos como esse, em que precisam produzir, falar, conhecer os trabalhos de outros alunos e isso nos faz refletir sobre o fato de que “não é necessário que o trabalho pareça uma *via crucis*, pode-se aprender rindo, brincando, tendo prazer”, como evoca Perrenoud (2000, p. 70).

AULA DO DIA 07-10 (Professora Ana Catarina)

Na aula 7 da professora Ana Catarina, houve uma recapitulação da Semana Hispânica. Os alunos disseram o que mais gostaram como ilustra o excerto abaixo:

Excerto 14:

Aluno1: “Aquela bonequinha”.

Professora: Mafalda.

Aluno1: Fue “mucho creativo”, “interativo” y la sala de comida también fue muy buena, “é”... El café Tortoni que era un restaurante, ellos sirvieron plato principal, entrada...

Professora: Bueno, ella expuso su opinión, ¿y a ustedes, qué más les gustó?

²³ O Café Tortoni fica localizado na Avenida de Maio 825, em Buenos Aires, é um dos mais tradicionais cafés portenho, sendo uma importante parte da história de Buenos Aires. Informações encontradas em <http://www.cafetortoni.com.ar/br/?p=historia> Último acesso em 28/08/2014.

²⁴ Típica da argentina, a empanada pode ser recheada com vários ingredientes: frango, queijo, banana e canela. É semelhante ao nosso pastelão assado.

²⁵ Pequenas porções de algum alimento que geralmente é acompanhado por alguma bebida. Seriam para os brasileiros os “petiscos”.

(todos ficam calados)

Professora: *¡Por Diós! ¿No les gustó nada?*
(conversaram entre si, disseram algumas coisas bem baixinho, ao mesmo tempo e a professora mudou de assunto).

A professora entregou fichas aos alunos com afirmações que eles deveriam dizer se eram verdadeiras ou falsas (uma para cada um), deveriam argumentar e expor seus pontos de vista. Exemplos:

- *Si cayeras en un hueco negro, te pondrías como spaguettis.*
- *La piedra pome es la única que flota.*
- *Hay más estrellas que granos de arena en la Tierra.*
- *Monalisa no tiene cejas.*
- *El bambú puede crecer más de un metro por día.*
- *El vuelo de una gallina tardó sólo trece segundos.*
- *Leonardo Da Vinci inventó las tijeras.*
- *Los bebés bostezan antes de nacer.*

Foram 19 afirmações envolvendo conhecimentos gerais, curiosidades. Todas as afirmações eram verdadeiras. Não discutiram muito, praticamente diziam se era verdadeiro ou falso. Foi uma atividade que, além de se relacionar com conhecimentos gerais na língua espanhola, tinha uma enorme variedade de vocabulário que os alunos não conheciam.

Em seguida, a professora dividiu a classe em dois grupos e pediu que cada equipe dissesse palavras relacionadas à alimentação, enquanto ela ia escrevendo no quadro o que os alunos diziam, variaram entre nome de alimentos, verbos, objetos, temperaturas, sentidos, etc. A atividade foi para introduzir o tema que seria tratado na unidade 4 do livro.

AULA DO DIA 07-10 (Professora Fernanda)

A aula 7 da professora Fernanda teve início com a apresentação do projeto oral de um aluno, que consistia em falar sobre “Carlitos Tevez”, um jogador de futebol argentino. Todos os alunos tiveram que apresentar sobre alguma personalidade argentina. As apresentações foram feitas na semana de provas e os alunos deveriam levar materiais visuais como cartazes ou slides no Power point. A professora elogiou os alunos pela participação na Semana Hispânica. Havia poucos alunos em sala, apenas 6 de um total de 20.

Os alunos assistiram ao filme “*Don Quijote de La Mancha*” que terminaram de vê-lo na aula seguinte, em que a professora passou uma atividade escrita sobre o filme. Evidentemente, viram o filme com áudio em espanhol, sem legenda. A professora escolheu esse filme para que assistissem porque o livro “*Don Quijote de La Mancha*”, escrito por Miguel de Cervantes, faz parte do projeto de literatura da escola, dessa forma os alunos

poderão fazer comparações entre o livro e o filme, dizer o que faltou ser expresso no filme, se realmente ele retrata a imagem que eles tinham dos personagens. A leitura não foi da obra original completa, mas de uma adaptação escrita para estudantes.

A maioria dos alunos tem resistência em ler os clássicos da língua espanhola²⁶, consideram desinteressantes, mas o projeto de literatura desse CIL consiste também em motivar esses alunos, de forma que mudem suas concepções e percebam o quanto é importante conhecer obras que marcam época e fazem parte da história da língua espanhola. Alguns professores optam por teatro, outros utilizam filmes, fazem debates, trabalham a obra por partes, fazendo atividades diferenciadas, de forma que não fique uma leitura cansativa.

A professora optou por trabalhar com a obra adaptada, mas se quisesse, poderia pedir que lessem a obra completa, que está dividida em dois volumes e é bastante extensa. Cada professor tem a liberdade de trabalhar da forma que achar mais conveniente.

AULA DO DIA 18-11

A aula 8 da professora Ana Catarina teve início com uma correção de atividade gramatical sobre *“Pluscuamperfecto de subjuntivo”* e *“Condicional”*, para explicar a diferença entre futuro e condicional, a professora deu exemplos como:

“Si fueras más simpática iría a la fiesta contigo”.

“Como eres simpática, iré a la fiesta contigo”.

Tiveram sistematização de material, a professora trabalhou o vocabulário apresentado na unidade 2 referente à culinária (dar la vuelta, hornear, pochar, sartén, etc.). Ao corrigir uma questão do livro sobre esse conteúdo, os alunos contestaram, dizendo que há a possibilidade de outras respostas: *“hay un montón de cosas que podemos hacer con la cebolla: cortar, picar, etc.”* Em uma das frases aparecia a palavra *“tortilla”* e um aluno perguntou o que era, a professora se mostrou indignada, afinal de contas, em toda Semana Hispânica é servida a *“tortilla de patatas”*, geralmente em alguma sala de degustação. A professora lhe explicou que se tratava de uma comida típica da Espanha, feita com batatas, ovos e cebola, semelhante à nossa *“omelete”*. De fato é curioso que um aluno que já estudasse espanhol há 6 anos não conhecesse esse vocábulo.

A professora entregou as notas do bimestre que no geral, não foram boas e perguntou aos alunos sobre suas maiores dificuldades. Disseram que os verbos, em geral (conjugação e tempo principalmente). A professora sugeriu que retomassem os conteúdos já estudados e os abordassem de uma maneira diferente para que pudessem compreender melhor.

²⁶ Como Miguel de Cervantes, Gabriel García Marquez, Ernesto Sábato, José de Zorrilla, entre outros.

Perrenoud (2000, p. 38) indaga: “Como tornar o conhecimento apaixonante por si mesmo?” e logo complementa dizendo que “essa não é somente uma questão de competência, mas de identidade e de projeto pessoal do professor”. A professora também questionou esse aspecto em suas aulas e em reflexões posteriores, por isso propôs reinventar uma maneira de explicar determinados conteúdos para que todos compreendessem melhor. Fica claro, a cada aula, que a reflexão faz parte de seu “projeto pessoal”, ser uma profissional atenta e sempre preocupada com o processo de aprendizagem de seus alunos.

Em seguida, explicou sobre “*Acciones probables*” e “*Acciones poco probables*”, passou um esquema no quadro e ilustrou com exemplos como esses abaixo:

- 1) Si Yaví no hubiera estado (estar) con nosotros cuando unos hombres nos asaltaron, vivos nos habrían tragado.
- 2) Si estudio para el examen me aprobaré/ me apruebo (aprobar).
- 3) Si necesitas ayuda, llámame (llamar).

Acciones probables

- Si tengo dinero compro/ compraré un coche nuevo.
- Si tienes dinero, cómprame un helado.

Acciones poco probables

- Si fuera presidenta quitaría los políticos corruptos.
- Si me tocara la lotería compraría un Camaro.

Esse último exemplo remeteu a professora a uma história que escutou que dizia a respeito de uma moça interesseira que rejeitou um rapaz por considerá-lo pobre, mas que mesmo, no dia seguinte, lhe ofereceu carona em um carro luxuoso e ela logo se demonstrou interessada pelo rapaz, mas ele só queria testá-la. Um aluno também contou uma história, começou contando em espanhol, mas terminou em português, pois havia detalhes que ainda não se sentia seguro em falar em espanhol e o que percebemos é que ele não queria “misturar os dois idiomas”. Outros alunos comentaram sobre a história, que também se referia a uma moça “interesseira”. A professora também comentou sobre o que foi relatado, repetiu várias palavras que ele usou em português, mas em espanhol e em seguida, retomou os últimos exemplos citados (*acciones poco probables*). Os alunos prestaram atenção, mas não demonstraram tanto interesse como no momento em que foram expostos às histórias.

Os alunos realizaram uma tarefa sobre o artigo neutro “lo”. A professora perguntou para que servia esse artigo e uma aluna respondeu corretamente: “*Sirve para sustantivar, nominalizar*”. Essa aluna sempre se expressa em espanhol nas aulas e já domina o idioma, é

aluna de Letras Espanhol da Universidade de Brasília. A professora passou uma atividade da unidade 3, pág. 41, para que completassem os espaços vazios com os artigos (definidos ou neutros) que fossem convenientes. Os alunos demonstraram dificuldades ao realizar a tarefa.

A professora começou a falar sobre “Amor eterno”, tema da próxima unidade do livro. Começou de uma forma descontraída, dizendo haver muito amor entre os alunos na sala. Pediu que se dividissem em pares, entregou frases relacionadas ao tema proposto e pediu que as comentassem para todo o grupo. Exemplos de frases:

- “No se olvide nunca que el primer beso no se da con la boca sino con los ojos”.
- “Es mejor haber amado y perdido que nunca haber amado”.

Foram várias frases, os alunos se divertiram com as frases e com os comentários, mas a maioria, principalmente os meninos, tinha vergonha de comentar, por uma questão cultural mesmo, em que as mulheres estão mais acostumadas a falar sobre sentimentos, como pode ser visto no excerto a seguir:

Excerto 15:

Aluna 1: Si quieres estudiar el amor se quedará siempre en la escuela.

Professora: ¿Qué te parece la escuela del amor?

Aluna 1: Creo que quiere decir que cuando una persona decide, quiera, se abre para amar la otra persona ella se queda en una escuela de amar siempre. (risos de alguns alunos).

(A professora se dirige a um dos alunos que riem e pergunta o que ele pensa.)

Aluno 2: Ah, vou falar em português.

Professora: ¡No!

Aluno 2: Bien, que... llega un momento que... “acha” que va a saber de todo, pero nunca va a saber de todo, siempre va aprender algo con “lo” cotidiano, siempre existe “aprendizado” (a professora corrige dizendo “aprendizaje”).

A insegurança fazia com que alguns alunos tivessem vergonha de opinar em espanhol, mas a professora sempre insistia para que se manifestassem na língua-alvo, pois só assim aprenderiam e perderiam o medo de falar.

AULA DO DIA18-11

Como fez nas outras aulas, a professora Fernanda iniciou a aula 8 com correção das atividades que eram para ser feitas em casa (atividades da unidade 12, pág. 70, do caderno de exercícios) que tinha como conteúdo o uso de algumas preposições. A professora deu ênfase nas preposições “por” e “para” e explicou algumas diferenças de uso em relação ao português.

Essas considerações são importantes, pois, de maneira geral nas duas são usadas de igual forma, mas há algumas especificidades que devem ser explicadas para que o aluno saiba como essas preposições são usadas de fato na língua espanhola. Alguns exemplos:

- *“Por la lluvia no pude llegar temprano “en” la clase”*
- *“Para ser un niño sabe mucho de ciencia.”*
- *“Siempre te tuvo por un hijo y ahora le has fallado”.*

Para finalizar os estudos sobre preposições, a professora passou a música *“Burbujas de amor”* do cantor brasileiro Fagner, cantada por Juan Luis Guerra. Na folha com a letra da canção que foi entregue a eles havia espaços em branco para que completassem com as preposições adequadas, conforme fossem escutando a música. A professora fez a explicação sobre o vocabulário.

AULA DO DIA 20-11

A professora Ana Catarina deu início à aula 9 com as atividades 1 e 2 da pág. 44 que se referiam a adjetivos e substantivos abstratos correspondentes, conteúdo encontrado na unidade 4 do livro. O primeiro exercício era composto por 6 conselhos para uma amizade duradoura e deveriam completar com o substantivo correspondente ao adjetivo ou verbo entre parênteses.

Em seguida pediu que fizessem as atividades 5 e 6 da página 45. A atividade 5 consistia em completar um conto popular mexicano, *“El conejo y el lagarto”*, com os artigos que foram suprimidos do texto. A professora corrigiu a tarefa coletivamente e perguntou aos alunos se eles estavam de acordo com os conselhos dados na atividade 1 e eles responderam que sim.

A professora perguntou aos alunos qual a moral do conto da atividade 5, mas ninguém respondeu. Ela perguntou se compreenderam e responderam que sim, mas mesmo assim não o fizeram, então a professora expôs suas conclusões. Em resumo, se relacionava à esperteza e humildade do coelho, segundo sua compreensão. A professora perguntou o que acharam do conto, se poderiam transpor aquela história para um contexto real e apontou alguns alunos, mas não quiseram participar. A professora então ficou chateada e passou para a correção da outra atividade. Talvez fosse mais viável que a professora se manifestasse de outra maneira, insistindo um pouco mais ou escolhendo outros alunos para iniciar a discussão, pois discutir sobre a moral de uma fábula pode não ser tão interessante para alguns alunos.

Excerto 16:

Professora: ¿Qué les parece? ¿Es una historia real o irreal?

(Ninguém responde)

Professora: *¡Digan! Parece que... ¿Qué pasa con ustedes? ¿Es el calor? Sé que hace mucho calor hoy ¿no? Está horrible.*

Aluno 1: *No vi nada en el texto.*

Professora: *¿No hay nada de interesante en el texto? ¡Vale! (demonstrando recentimento), vamos a seguir entonces, actividad 6...*

Retomaram a página 38 da unidade 4 que tinha como tema “Amor eterno”. A professora perguntou aos alunos se acreditavam em amor eterno, alguns responderam que sim. Então continuou “¿‘Hasta que la muerte los separe’ es una forma de amor eterno?” Responderam que sim, que se acabou é porque não era amor de verdade. A professora perguntou se as pessoas cumprem com esse juramento feito no casamento e responderam que nem sempre. Os alunos participaram com suas opiniões nessa atividade, a professora ficou mais animada e contou-lhes sobre um casal de sua igreja que comemorou recentemente as bodas de diamante, que são 65 anos de casados e uma aluna comentou que seus tios comemoraram as bodas de platina, referentes a 75 anos de casados. A professora expressou sua opinião sobre esse assunto:

Excerto 17:

Ana Catarina: *¡Setenta y cinco años de casados! ¡Eso es una maravilla! ¿En serio? Vamos a ver nuestra realidad, hoy en día son pocas personas que consiguen mantener una boda, porque hoy está todo muy libre ¿no? Todo se puede hoy ¿no? Para mantener el calor, se debe aprender esa palabrita aquí “amor”, amor se aprende, no piensen que van a encontrar una chica o chico así, así, son algunos rasgos... pues somos imperfectos...*

A professora deu sua opinião, falou sobre o que acontece com alguns artistas, sobre a necessidade do respeito. Uma aluna também deu a sua opinião:

Excerto 18:

Aluna 1: *Hoy las personas piensan mucho en si propias y el amor piensa tanto en usted como en la persona y yo diría que no es para ser así.*

Professora: *El egoísmo ¿no? Si, es verdad, yo percibo eso, que las personas “están” más egoístas.*

Goetenauer (2005, p. 64) expõe que:

apropriar-se de uma língua distinta da materna é apropriar-se de novas lentes para mirar o mundo. Não se pode deixar de considerar então a necessidade de estabelecer

com o espanhol um vínculo afetivo, ou seja, o fato de aprender esta outra língua significa também aprender a expressar ideias, opiniões e também sentimentos e emoções através de um idioma distinto.

Não apenas nessa aula, como em vários outros momentos, os alunos tiveram a oportunidade de expressar sua opinião, bem como demonstrar sentimentos referentes a determinadas discussões propostas, podendo “mirar o mundo” através de novas lentes.

Para iniciar uma outra atividade, a professora perguntou aos alunos como seria a metade de sua laranja. Ela tirou da internet o perfil exposto por 13 pessoas que procuravam alguém para relacionar-se. O título dado era “*Las redes del amor*”. A professora perguntou qual(is) dessa(s) pessoa(s) gostariam de conhecer. Os meninos se interessaram por uma cantora, demonstraram não gostar de “gordinhas” e “baixinhas” e nem das “desesperadas” (como eles mencionaram). Pediu a participação de cada um. Alguns alunos expressaram que gostam mais de pessoas com algumas características que não foram citadas como “religioso”. Uma aluna disse que não se interessava por ninguém por não ter sua opção sexual, ou seja, uma mulher que se interesse por outra mulher, a professora ficou um pouco sem jeito com a resposta da aluna e concordou que realmente não havia e percebemos seu constrangimento, pois não era do conhecimento da professora a homossexualidade da aluna. A professora preferiu seguir com a atividade e agir como se tudo estivesse bem. Ela poderia ter aproveitado esse acontecimento para trabalhar as diversidades que existem em nossa sociedade, caminhando em direção não apenas de uma aula reflexiva, mas também crítica. De acordo com Pennycook (1998, p. 19), “precisamos assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade”.

Em seguida, apresentou algumas expressões idiomáticas, explicando seu sentido:

- Tener ojos en la nuca. (ser prevenido)
- Tener sangre de pato. (ser tranquilo)
- Tirar la casa por la ventana. (festejar)
- Tocar el cielo con las manos. (estar muito feliz)
- Estar de morros. (estar de mal-humor)
- Llevar una carabina. (levar uma companhia aos encontros amorosos)
- Hacer de canguro. (ser babá).

Antes de dar as definições, perguntou aos alunos o que pensavam sobre o que poderiam significar essas expressões, que algumas delas se encontravam na unidade estudada nesse dia (unidade 4).

AULA DO DIA19-11

A aula 9 da professora Fernanda começou com algumas correções de atividades e explicações sobre o uso de alguns marcadores temporais (cuando, ya, el próximo año, ayer, etc.). Os alunos tiveram alguns minutos para terminar o dever de casa, pois a maioria não o havia feito.

A professora levou alguns slides com frases retiradas de uma revista chamada “*Tus respuestas*” para passar no data show. Dividiu a classe em grupos para que realizassem a tarefa, que consistia em reescrever as frases apresentadas nos slides para a voz passiva. Alguns exemplos das frases apresentadas:

- “Un grupo de profesionales diseñará un nuevo plan de trabajo”.
- “Los exiliados están solicitando sus visas de residente”.

A professora corrigiu as respostas colocando slides com as respostas, mas os grupos trocaram as tarefas para que corrigissem as tarefas dos colegas e não as suas. Não tiveram dificuldades em realizar a tarefa.

Para fixar conteúdos estudados, a professora utilizou a dinâmica da “patata caliente”. Havia frases para que completassem com pretérito indefinido utilizando a voz passiva, as informações das frases eram sobre inventores, seus inventos e a data referente a quando isso ocorreu (“José Birró fue el primer vendedor de la patente del bolígrafo em 1950” – “La patente del bolígrafo fue vendida por José Birró em 1950”). Com essa atividade, os alunos também puderam lembrar a leitura de números em espanhol, pois alguns ainda falavam como em português (mil novecientos e cincuenta, sendo o correto, mil novecientos cincuenta). A dinâmica ocorreu ao som da música “*La Tortura*” cantada pela Shakira e pelo Alejandro Sanz, o que animou a atividade.

AULA DO DIA 27-11

A aula 10 da professora Ana Catarina foi a última aula observada para a pesquisa. A professora trabalhou a interpretação de um texto intitulado “*Sin límites, pero con prejuicios*”, encontrado no caderno de exercícios, unidade 4, pag. 27. O texto tratava sobre relacionamentos virtuais, tema trabalhado na unidade. A professora perguntou o que os alunos pensavam sobre o texto. Observemos o excerto:

Excerto 19:

Professora: *Voy allá y encuentro una pareja en la internet, (digo a mi amiga, pero mi amiga tiene cierto prejuicio en relación a... porque no fue bien vista la forma como nos conocimos.*

Aluno 1: *Pero no da para saber quién es la otra persona.*

Professora: *Aquí en el texto él dice que existe prejuicio, por eso la persona no da su nombre verdadero, no acepta encontrar una pareja por internet. ¿Por qué (es) eso?*

Aluno 1: *Justamente por eso, no (se) sabe quién es la otra persona.*

Professora: *¿Y por qué más?*

Aluno 2: *Por miedo.*

Aluno 1: *Ellos ponen lo que quieren, mentiras.*

Professora: *Por ejemplo, mienten la edad, ponen que tienen 40 años, buena vida financiera, cuando no es verdad.*

Os alunos não participaram muito, a professora reclamou e seguiu com a correção da interpretação que possuía questões objetivas e subjetivas. A professora relatou o caso de sua ex-cunhada que deu certo, se casou, teve filhos e conheceu o seu esposo pela internet. Geralmente a professora fala bem mais que os alunos, mas o ideal seria que o inverso acontecesse, sendo o aluno quem mais tivesse voz na aula (ALMEIDA FILHO, 2008).

A professora fez uma dinâmica dedicada à revisão de conteúdos para a prova, reuniu os alunos em grupos e cada dois alunos. Um de cada grupo, deveriam disputar quem responderia primeiro à pergunta, e responderia quem apertasse primeiro a campainha, a aula ficou animada.

AULA DO DIA 20-11

Na aula 10 da professora Fernanda, última aula observada para a pesquisa, os alunos leram o texto do caderno de exercícios, unidade 12, pág. 72, “*Los desafíos del patrimonio histórico*”. Os alunos tiveram dificuldades em compreender algumas palavras do texto. Entretanto a professora foi explicando, ao passo que iam dizendo quais eram essas palavras. Retomou o conteúdo sobre “Voz passiva” nesse texto. Em seguida, passou para a próxima página e fizeram a leitura de outro texto, “*Museo del Prado – El poder de las exposiciones temporales*”. Os alunos deveriam fazer correções de conjugação e de concordância contidas no texto e tiveram alguns minutos para realizar a tarefa. Fizeram a correção coletivamente.

Passaram para a página 120 do livro, trabalharam perífrases verbais. A professora lembrou o que é perífrase e deu exemplos. Após explicações com exemplos dados no quadro, acompanharam algumas explicações contidas na pág. 121, em que havia vários tipos de perífrases verbais (de continuidade, de interrupção e terminação, de obrigação ou necessidade, de probabilidade ou suposição, de repetição e de aproximação). A professora entregou fichas aos alunos com perífrases verbais e tinham que formar uma frase com essa perífrase (de

acordo com o que viram na aula). A maioria dos alunos elaborou e classificou (de continuidade, de obrigação, etc.) sem nenhuma dificuldade e quando alguém tinha dificuldades, os próprios colegas ajudavam com respostas corretas.

A professora procura dar autonomia aos alunos, para que eles consigam realizar as tarefas por suas próprias iniciativas. Mas sob a perspectiva de que a aprendizagem autônoma não se caracteriza como o inverso de aprendizagem cooperativa, como defende Pennycook (1997).

Em relação aos alunos da professora Ana Catarina, há uma divisão na sala, em que a metade é pré-adolescente e iniciou o curso aos 11 ou 12 anos e a outra metade é maior de 18 anos e está no Avançado 1 porque concluiu o curso Específico (voltado para alunos do Ensino Médio) e fez nivelamento para estar nessa turma. Os alunos que estão na escola há seis anos, no mínimo, demonstram mais imaturidade, não gostam muito das atividades orais (apesar de quererem concluir o curso falando bem o espanhol) e a maioria das vezes estão desanimados. Já os alunos do outro grupo mencionado, não possuem vergonha de falar, se expressam com mais facilidade, quase todos já estão na faculdade e trabalham.

4.2. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Os questionários foram aplicados às professoras e aos alunos. Ambos consistiam em perguntas subjetivas, sendo um total de 14 questões destinadas aos professores e 10 aos alunos. Os alunos não precisaram se identificar, respeitando as normas da ética da pesquisa. Iniciamos nossas análises com os questionários respondidos pelas professoras.

Os questionários foram entregues ao final das observações das aulas, para que pudessemos ter tempo de interagir com as professoras, podendo tirar eventuais dúvidas referentes aos estudos dedicados à presente pesquisa (ver perguntas no anexo 1).

4.2.1. AS RESPOSTAS DAS PROFESSORAS

A primeira pergunta se referia à formação inicial das professoras e pedimos para que elas avaliassem a formação docente na atualidade. A professora Ana Catarina disse que teve uma boa formação, mas que não foi o suficiente para que se atualizasse profissionalmente, dessa forma, teve que buscar outros cursos para esse fim. A professora Fernanda citou onde

concluiu seus estudos de graduação, que foram realizados em 4 anos e mencionou que, nessa mesma época, conciliava seus estudos com a prática em uma escola particular.

De acordo com Sturm (2011, p. 79), “inúmeros estudos apontam a falta de qualidade nos cursos de Letras, tanto em IES privadas quanto públicas, em todo o país, como uma das principais causas na formação deficitária dos professores de LE”. As professoras não mencionaram que tiveram uma má formação, mas tiveram que procurar cursos, não só para atualização, como relatado pela professora Ana Catarina, mas também foram alunas de CIL, o que foi fundamental para uma formação com menos dificuldades na graduação.

Tratando-se de formação inicial, Eres Fernández (2008, p. 280) defende que ela “deve ser cuidadosamente planejada e realizada”. As professoras planejaram sua formação inicial, a exemplo disso é o fato delas já terem bastante conhecimentos na língua espanhola antes de iniciarem o curso superior.

Sturm (2011) também elucida que o objetivo do professor formador é que se formem

professores bem preparados, mais qualificados, com capacidade reflexiva, crítica; profissionais educadores criativos e autônomos que, ao iniciarem suas atividades em uma escola, não se demonstrem indiferentes ao caos, e, por isso, capazes de encontrar caminhos para ensinar e para aprender, com vistas a transformação daquela realidade específica. (STURM, 2011, p. 76)

Nas respostas das professoras podemos perceber a preocupação com a qualidade de ensino. Dessa forma é possível perceber indícios de que elas refletem sobre a prática pedagógica e sempre buscam aperfeiçoamento e atualizações em cursos de formação continuada. Essas professoras buscam trilhar o caminho correto “para ensinar e para aprender” e, conseqüentemente, fazem parte de um grupo de professores que agem em prol de mudanças na realidade escolar em que atuam.

A professora Ana Catarina se interessou por estudar a língua espanhola por sempre ter gostado da cultura hispânica e sua maior motivação em dar aulas de espanhol é justamente sempre estar em contato com a cultura referente a essa língua. A professora Fernanda sempre gostou de estudar línguas estrangeiras, mencionou que tinha paixão por conhecer a língua e a cultura de outros povos e que, o que era um gosto pessoal, foi aos poucos fazendo parte de sua escolha profissional. A cultura não é algo que deve vir como apêndice, mas consolidado em eixos principais das aulas. Goettenauer (2005, p. 65) afirma que “a cultura não deve estar a serviço da língua, mas essa deve ser vista como um componente cultural. (...) A língua

espanhola traduz uma riqueza infinita de povos e culturas que devem ser reconhecidos, compreendidos e, essencialmente, respeitados.”

Sobre as dificuldades enfrentadas no início da prática docente, a professora Ana Catarina disse que começar a dar aula foi a primeira dificuldade, pois todo início é difícil e ela nunca havia passado por experiências similares. Queria passar segurança aos alunos, mostrar que era uma “boa professora”, que tinha experiência, apesar de não tê-la. A professora Fernanda se referiu à falta de clareza em seus objetivos e à falta de conhecimento em algumas áreas e isso fez com que gerassem erros (ou equívocos) em sala de aula.

As duas professoras mantêm um bom relacionamento com seus alunos, a professora Fernanda percebe o respeito que seus alunos têm por ela e sabe que ela é um exemplo para eles.

O bom relacionamento entre professor e aluno pode contribuir para uma aprendizagem exitosa, o aluno encontra nessa relação espaço para interagir e se sentir motivado para aprender a LE. Mastrella-de-Andrade e Norton (2011, p. 94-95) apresentam um quadro proposto por Dörnyei (1994) que descreve a motivação em três níveis: o da língua; o do aprendiz e o nível da situação de aprendizagem. O professor pertence ao último nível descrito; dessa forma, a motivação para que o aluno aprenda também está pautada em uma relação de confiança e um ambiente, proposto pelo professor, propício para que o aluno tenha interesse em aprender. Sob esse aspecto, as identidades das professoras são construídas através da relação palpável e horizontal existente entre elas e os alunos e, apesar das relações desiguais de poder existentes em sala de aula (MASTRELLA-DE-ANDRADE e NORTON, 2011), a maneira como o professor escolhe se relacionar com seus alunos fundamentará questões referentes ao olhar desses aprendizes para a língua espanhola.

O CIL em questão possui vários recursos que auxiliam os professores em sua prática pedagógica tais como: acesso à Internet; televisão; aparelho de DVD; laboratório de informática; aparelho de som; lousa digital e data show, como as professoras participantes da pesquisa enumeraram. Elas têm preferências individuais em relação à utilização desses recursos. A professora Fernanda, por exemplo, gosta de usar o projetor, o laboratório de informática e, provavelmente sua especialização em novas tecnologias em sala de aula tenha influenciado essa preferência.

Analisando ou refletindo sobre sua prática pedagógica, a professora Ana Catarina disse que os principais saberes e/ou conhecimentos que mobiliza em sala de aula são conhecimentos referentes a vocabulários que podem ser adquiridos através de leitura de

revistas, jornais, livros, etc.; conhecimentos culturais adquiridos em viagens, com a visualização de fotos, etc., e conhecimentos referentes à gramática, adquiridos com o auxílio de livros, de exercícios extras, etc.

De acordo com a professora Ana Catarina, alguns alunos possuem real interesse em aprender a língua espanhola, e quando não há interesse é devido principalmente à falta de consciência desses alunos sobre o que é aprender uma língua estrangeira. A professora Fernanda avalia que os alunos são interessados em aprender uma língua estrangeira, mas não a espanhola e sim a língua inglesa. Sob esse aspecto, mais uma vez se verifica a língua inglesa como “a língua do poder” (ROCHA, 2010).

Romero (2011, p. 184) argumenta que:

um dos itens essenciais para o sucesso de aprendizagem de línguas estrangeiras mencionado por Lantolf e Thorne (2006) é a consciência linguística. Isso permite que o aprendiz saiba interpretar e se apropriar de conceitos organizados culturalmente, tais como significados culturais diferentes dos seus e próprios da cultura alvo, expressos frequentemente em gestos, metáforas, expressões idiomáticas ou mesmo novas formas de entender o mundo.

A professora Ana Catarina mencionou a “falta de consciência dos alunos”, o que pode gerar desinteresse. Na verdade, indo um pouco além, como defende Romero (2011), essa falta de consciência pode trazer falta de entendimento nas aulas e esse desinteresse pode gerar um fracasso, desistência, frustração.

O ensino da gramática (sistemizada) não é o mais importante, segundo as professoras participantes, ambas pensam que esse ensino deve estar aliado a um contexto de comunicação, como mencionou a professora Ana Catarina, ou de conversação, como enfatizou a professora Fernanda. A professora Ana Catarina não explicitou, mas fica clara a sua intenção em referir-se à comunicação como expressão oral.

Almeida Filho (2008, p. 44) alude que “o aluno tem coisa a perguntar, a dizer, a opinar e a questionar”. O autor defende a abordagem comunicativa no ensino de línguas e o foco desse contexto de comunicação é o aluno, que deve interagir com o grupo de colegas, sempre em situações dialógicas mediadas pelo professor. O aluno é o protagonista, ele deve se manifestar e participar para que o processo de ensino e aprendizagem tenha êxito na esfera da expressão oral.

A professora Ana Catarina induz seus alunos a reflexões sobre assuntos ensinados em sala de aula fazendo debates ou perguntas individuais. Já a professora Fernanda procura fazer autoavaliações com os alunos, geralmente no início das aulas, fazendo com que relacionem o

que aprenderam na aula anterior com o conhecimento que será passado na aula seguinte. Seria mais satisfatório se todos os professores se preocupassem em trazer atividades que induzem à reflexão, mas essa não é uma realidade predominante em todas as escolas (PERRENOUD, 2002). Na verdade, o que a professora Fernanda relatou não foi visto através das observações com notas de campo, ela não fazia essa relação entre a aula anterior e a atual como foi mencionado. É possível afirmar que a professora Fernanda induz seus alunos à reflexão de forma semelhante à professora Ana Catarina, com debates e discussões sobre temas polêmicos, sociais ou atuais.

O livro didático é usado como apoio nas aulas, como relatam as professoras. É um “método” adotado nesse CIL, mas nunca é um material completo, como descreve a professora Ana Catarina. Almeida Filho (2009, p. 64) chama de método “as experiências propiciadas e vividas na L ou variante-alvo em sala de aula e suas extensões” mas reconhece que muitos professores chamam de método o livro didático utilizado. Foi possível perceber que o livro didático era o norte para as aulas, quem ditava os temas e as sequências de conteúdos, e os outros materiais usados é que se caracterizavam como materiais de apoio, já que de fato as professoras sempre complementavam as aulas fazendo uso de outros recursos.

A prática pedagógica da professora Ana Catarina é eficaz, como ela mesma a definiu, sem mais palavras. A professora Fernanda disse que sempre avalia a sua prática pedagógica como um processo contínuo, em que ela tem que aprender sempre mais. Segundo Perrenoud (2002, p. 101), “(...) a principal *regulação* da prática docente provém da reflexão do próprio profissional, desde que ele seja capaz de propor questões, de aprender a partir da experiência, de inovar, observar, ajustar progressivamente sua ação às reações previsíveis dos outros”.

A professora Fernanda costuma refletir sobre sua prática pedagógica levando sempre em conta os objetivos de cada aula, partilha com sua equipe se conseguiu atingir determinados objetivos e caso não consiga, pede sugestões para se aperfeiçoar nas aulas seguintes.

O aperfeiçoamento profissional, visando ao processo de formação continuada acontece, de acordo com ambas as professoras, com a busca de cursos que tenham relação com sua área de formação, usufruindo de alguns que são oferecidos pela Secretaria de Educação do DF. A professora Fernanda mencionou que também investe financeiramente na compra de livros a fim de estar sempre atualizada.

Como menciona Eres Fernández (2008, p. 277), os cursos de Metodologias de Ensino de Língua Espanhola nos cursos de Letras no Brasil possuem uma carga horária reduzida e os alunos não dispõem de muito tempo para realizar o estágio, mesmo que essa seja exigida por

lei. Dessa forma, compreende-se a necessidade de tomada de atitudes desse professor em formação para que consiga terminar seu curso e iniciar sua carreira como um profissional mais “preparado” para a sala de aula, e isso acontece também com a busca de cursos relacionados à área de atuação, no caso, ELE e à educação em geral. As professoras desta pesquisa se enquadram nesse perfil de profissional, que buscou, desde a graduação, adquirir proficiência na LE e cursos que pudessem complementar seus conhecimentos como professoras de ELE, e essa busca teve continuidade após a sua formação, fazendo parte de seus interesses, atualizações e aperfeiçoamentos até os dias de hoje.

As professoras participantes da pesquisa se sentem realizadas com a profissão que exercem, a professora Ana Catarina relatou que gosta do faz, apesar do pouco valor dado aos profissionais da educação e a professora Fernanda disse sentir-se feliz com sua escolha profissional, pois vê que ser professor é, antes de ser uma profissão, uma vocação. Sobre a opinião da professora Fernanda, podemos citar Rubem Alves: “Em que covas terão se escondido? Professores, há aos milhares, mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão, é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança” (ALVES, 1980, p. 11).

4.2.2. AS RESPOSTAS DOS ALUNOS

As professoras dessa pesquisa têm características que são notadas por todos os alunos e pudemos observar aspectos identitários através das respostas dadas por eles. Em um contexto geral, podemos dizer que, sob a ótica dos alunos, a professora Ana Catarina é bastante animada, gosta de interagir em classe e sempre trabalha com jogos e dinâmicas. A professora Fernanda é bastante admirada por seus alunos, explica tudo com clareza e se preocupa em estar bem preparada em relação aos conteúdos que serão ministrados em aula.

Especificando um pouco mais, além de considerar as aulas da professora Ana Catarina dinâmicas e divertidas, os alunos também utilizaram adjetivos como: planejadas, interativas e construtivas. Essas palavras demonstram que eles observam a professora, não são indiferentes ao trabalho dela, reconhecem a importância de tudo que é ensinado em sala e a forma como isso ocorre. Fica clara a preocupação da professora em planejar as suas aulas, principalmente pela quantidade de material levado, além do livro didático, as dinâmicas e as músicas são bem pensadas, de acordo com o objetivo de trabalhar determinados temas ou conteúdos. A

interação nas aulas ocorre entre: professor e aluno; aluno e aluno; entre os conteúdos; entre os conteúdos, os alunos e o mundo.

De acordo com o que os alunos disseram, uma nova identidade é reconhecida nas professoras, pois através do outro, do interlocutor, no caso, o aluno, que as pessoas (as professoras) se (re)conhecem, “tornando-se conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo através da linguagem” (MOITA LOPES, 1998, p. 304).

Uma aluna mencionou que “a professora consegue atraí-los a aprender com diferentes formas de ensinar, fazendo uso de: brincadeiras, reflexões, exercícios e textos”. Essa resposta nos remete à reflexão sobre tudo o que um professor é capaz de fazer para motivar seus alunos. No caso dessa instituição de ensino, os alunos estudam a língua espanhola por opção, e mesmo assim, é necessário que a professora “os atraia” para que eles se interessem. Esse mesmo aluno demonstra que compreende que é importante a reflexão nas aulas, não faz referência a nada específico, mas, como a professora sempre trabalha atividades orais associadas a temas passíveis de discussões e reflexões, supõe-se que o aluno se refira a esse aspecto.

A busca da professora Ana Catarina por atividades que motivem seus alunos e tragam viés de reflexão está em consonância com as palavras de Moura Filho (2011, p. 52) quando ele expõe que “o ‘ato de reflexão’, não é automático, envolve emoção, intuição e paixão e é identificável em pessoas que buscam empenhar os melhores de seus talentos para a promoção de mudanças”. E sempre que a professora leva uma atividade diferenciada com o objetivo de motivar e propiciar reflexões na sala de aula, seu entorno fica suscetível a mudanças, a transformações.

Os alunos da professora Fernanda utilizaram adjetivos como: produtivas, interativas, interessantes, ótimas, dinâmicas para caracterizar suas aulas. Assim como a professora Ana Catarina, a professora Fernanda incentivava os alunos a enxergar a importância da interação nas aulas, principalmente entre os alunos, através das dinâmicas, dos debates e discussões. Um aluno ressaltou que as aulas são ótimas e muito concisas e que gosta muito da metodologia aplicada pela professora. Esse aluno procurou valorizar a professora, deu importância à pergunta, procurando respondê-la com atenção e foco. Também foi mencionado que as aulas sempre são aprimoradas, o que nos faz concordar que a professora sempre está se atualizando e melhorando suas aulas e como Perrenoud (2002) alude, a prática pedagógica nunca é igual, independente de suas reflexões ou intenções, a professora Fernanda faz com que as mudanças e o aperfeiçoamento sejam constantes.

Perrenoud (2002, p. 41) expressa que “a reflexão situa-se entre um polo *pragmático*, em que ela é uma forma de agir, e um polo de *identidade*, onde é uma fonte de sentido e um modo de ser no mundo.” Podemos observar, através dos relatos de seus alunos, o polo pragmático e o de identidade da professora Fernanda, enfatizando que “seu modo de agir” é visto como algo que não é fixo, mas sempre dinâmico, e suas ações implicam na construção de sua identidade em sala de aula, onde eles podem observar e compreender a “sua forma de ser”, senão no mundo, mas como professora de ELE.

O que os alunos mais gostam nas aulas da professora Ana Catarina são as dinâmicas, as práticas orais, as explicações e as curiosidades da língua. Um aluno mencionou que gosta da cultura e alguns gostam da aula como um todo.

Em relação às aulas da professora Fernanda, o que os alunos mais gostam é da prática oral, aprender sobre a cultura, a pronúncia, as dinâmicas, as músicas. Apenas um aluno afirmou gostar mais da gramática da língua espanhola. Diferentemente dos alunos da outra classe observada, vários alunos dessa sala mencionaram gostar de estudar a cultura da língua alvo. Eles demonstraram, com suas respostas, conhecer um pouco mais sobre a importância de estudar espanhol, valorizando cada aspecto que aprendem; apresentam mais maturidade em relação aos objetivos de estarem no curso.

Perguntamos sobre as sugestões que dariam para que as aulas fossem ainda mais interessantes e a maioria, ou não respondeu, ou disse que já são boas como estão. A sugestão que prevaleceu foi para que a professora passasse mais músicas.

Os alunos da professora Fernanda apresentaram uma diversidade de sugestões tais como: mais dinâmicas, mais práticas orais (vários alunos deram essa sugestão), músicas, notícias atuais dos países (hispanofalantes) para serem debatidas, que estudassem menos verbos e que fossem mais interativas com teleconferências. Esses alunos apresentam um grau maior de exigência e focaram questões que trazem reflexões sobre a maneira como a gramática está sendo ensinada, sobre os recursos que são interessantes e eficazes, e sobre a importância de adquirir fluência na língua alvo. Alunos e professores devem estar atualizados em relação aos acontecimentos mais importantes relacionados ao mundo hispânico.

Todas as situações e sugestões apresentadas pelos alunos se concatenam no ideário de que é importante ensinar de uma forma que faça sentido para o aluno e que ele se sinta parte desse processo, como Fernández expõe (2005, p. 8), “somos mediadores, na medida em que favorecemos o acesso ao conhecimento e temos consciência *do que é importante ensinar e*

como ensinar”²⁷. O que deve ser destacado no discurso de Fernández é, justamente, a importância que deve ser dada “ao que ensinar e como ensinar”, será esse ponto que fará a diferença e proporcionará reflexões pertinentes, relacionadas à escolha do conteúdo que se pretende trabalhar e as possíveis maneiras de levar esse conhecimento, de forma “atraente” ao aluno.

Foram variadas as respostas para a pergunta que se referia ao que é ser um bom professor de LE. Alguns alunos baseiam seus argumentos em crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas, pois disseram que é “ter sotaque”, “ter um vocabulário extenso”, “saber ensinar a gramática”. Essas foram respostas isoladas, mas que devem ser um ponto de reflexão, pois nem sempre se pensa no papel do professor e no que verdadeiramente é importante no ensino e aprendizagem de uma LE.

Sobre o fato de “ter sotaque” ou não podemos mencionar Rajagopalan (1997), o qual enfatiza que o falante nativo é visto como sujeito ideal, por isso os alunos acham importante o “sotaque”, por ser algo que fará o professor se aproximar da fala nativa. Sabemos que todo falante nativo terá sotaque e um vocabulário amplo na língua-alvo, mas não necessariamente será um bom professor de LE, afinal, ensinar requer outros conhecimentos e habilidades. Alguns responderam que um bom professor de LE seria aquele que tira as dúvidas dos alunos, enxergam suas dificuldades e os ajuda da melhor forma. Essa resposta foi bastante coerente, pois, mesmo que implicitamente, reconheceram que o aluno é o mais importante na aula e, se ele não está aprendendo, o professor deve (re)pensar sua prática para que o aluno aprenda. Sob esse enfoque Pessoa (2002) manifesta que:

Em suma, na visão contemporânea de ensino de línguas, as atenções voltam-se para os aprendizes. Eles passam a ter o direito de se engajar nas decisões curriculares – auxiliando na seleção do conteúdo, das atividades e das tarefas realizadas em sala de aula – e devem desenvolver as habilidades de aprender a aprender. Além disso, seus estilos e estratégias de aprendizagem devem ser levados em consideração quando se desenvolvem programas de ensino. (PESSOA, 2002, p. 49)

O espanhol será importante para o futuro dos alunos, segundo suas expectativas. Muitos deles responderam que será importante para o currículo, principalmente os alunos da professora Ana Catarina. Alguns alunos pensam em trabalhar com a língua espanhola de alguma maneira e também desejam viajar a países que têm o espanhol como língua oficial. Alguns alunos da professora Fernanda, além de terem as mesmas expectativas mencionadas anteriormente, pretendem fazer mestrado.

²⁷ Grifo nosso.

Praticamente todos os alunos de ambas as professoras esperam ao término do curso ter fluência na língua espanhola para poder se comunicar. Uma minoria mencionou que gostaria de saber escrever, conhecer a gramática e a cultura da língua. A maioria se preocupa em ter fluência na língua justamente por ser fator de dificuldade e que ainda precisa ser bastante trabalhado.

A proposta de trabalhar temas para que os alunos possam discutir e refletir a respeito agrada à maioria dos alunos da professora Ana Catarina. Argumentaram que podem enxergar melhor por outros pontos de vista, que podem expor suas opiniões e ouvir as dos seus colegas, pois assim enriquecerão o vocabulário. Alguns relataram que a professora sempre leva textos ou atividades para que possam discuti-los e acabam refletindo além da proposta inicial. Uma aluna mencionou que não aprendem apenas a LE, mas também aprendem a ter opinião.

As identidades em sala de aula são transitórias e se modificam com as relações de poder como descreve Kleiman (1998, p. 280): “consideramos necessário trazer a análise uma concepção de identidade não como uma condição permanente, mas como uma condição transitória e dinâmica moldada pelas relações de poder que, na percepção dos participantes, estão sendo conjugadas na interação.” Conseguimos ver nas aulas da professora essa identidade instável que vem sendo construída e (re)construída através da interação entre todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem de ELE. As relações de poder contidas nessa interação podem ser vistas principalmente na maneira como os alunos descrevem a prática pedagógica da professora.

Possivelmente os alunos da professora Ana Catarina não compreenderam a pergunta sobre o que pensam sobre o ensino de línguas baseado em reflexões dos temas tratados em sala, pois muitos não responderam, ou se manifestaram de maneira ampla, utilizando palavras como “interessante” ou “importante”.

Perguntados sobre o interesse da classe pelas aulas de espanhol, nem todos os alunos, das duas turmas observadas, consideram que é bom, pois alguns consideram que poucos alunos se interessam de verdade, que poderiam prestar mais atenção, participar mais.

Encerramos o questionário com uma pergunta referente aos recursos usados pelas professoras e os alunos responderam que elas utilizam: o quadro, o livro didático, áudio, música, projetor, filmes, livros, internet, jogos, imagens e televisão. Eles consideram que todos os recursos, principalmente os tecnológicos e os jogos, ajudam na aprendizagem, mas não se manifestaram quanto à contribuição que o uso desses recursos pode oferecer para que sejam mais autônomos.

Almeida Filho (2010, p. 209), ao tratar sobre formação de professores em um determinado projeto²⁸ que se referia ao ensino e aprendizagem de línguas, menciona que é necessário que os alunos tenham conhecimentos e práticas em: novas tecnologias; consciência cultural e educação científica; e processos reflexivos. Os recursos utilizados pelas professoras promovem esses conhecimentos e práticas, conforme as respostas dadas nesse questionário e demais análises feitas nessa pesquisa.

4.3. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A entrevista com a professora Ana Catarina ocorreu no dia 12-02-2014 e com a professora Fernanda, no dia 24-02-2014. Utilizamos um gravador de áudio para gravar as entrevistas. As perguntas foram relacionadas à escolha profissional e a outras questões referentes ao ensino e aprendizagem de língua espanhola, sempre de forma geral, não foi questionado nada específico referente às turmas observadas, pois o foco dessa pesquisa é a prática pedagógica do professor e a construção de sua identidade como professor de ELE, portanto visamos dar enfoque em sua trajetória até o atual momento na profissão, analisando seu dia a dia em sala de aula e suas expectativas como professora de ELE.

As professoras participantes iniciaram seus estudos em língua espanhola em CIL, dessa forma, antes de iniciarem a graduação, já possuíam conhecimentos na e sobre a língua. Ambas se sentiram influenciadas por alguma professora, que lhe serviu de fonte de inspiração. No caso da professora Ana Catarina, uma professora a aconselhou sobre o mercado de trabalho para a língua espanhola, que estava se expandindo, dessa forma, Letras Espanhol poderia ser uma boa opção.

Segundo Moreno Fernández (2005), o mercado de trabalho para professores de espanhol é amplo, mas alguns fatores dificultam a entrada desses profissionais no mercado, pois as vagas nas escolas públicas são insuficientes, faltam meios técnicos, apoio bibliográfico e profissionais qualificados (MORENO FERNÁNDEZ 2005, p. 24).

A professora Ana Catarina não se arrepende de sua escolha profissional, mas reconhece que é uma profissão desvalorizada, tanto pelos alunos, como pelas instituições. Escolheu ser professora e ainda permanece na profissão por gostar do que faz, e menciona

²⁸ Projeto descrito no artigo do professor Almeida Filho (2010) “*Autoanálises de abordagem e de competências na formação continuada intensiva de professores de línguas*”. A fase descrita no artigo se inseriu no grupo de pesquisa Competência do Professor de Línguas, disciplina da UnB e registrada no CNPq.

que, se quisesse “ganhar dinheiro” ou “ter prestígio” não seria professora, teria outra profissão. Com esse relato percebemos o tom de protesto da professora Ana Catarina, ela diz que mudaria de profissão caso quisesse um melhor salário ou reconhecimento, mas ao mesmo tempo menciona, com insatisfação, sentir-se desvalorizada pelos alunos e pelas instituições, o que nos leva a uma reflexão sobre o que realmente ela pensa e deseja dentro de sua profissão.

Analisando a história, a educação é considerada a “salvadora da pátria” e representa, sob essa ótica, um lugar de prestígio social, de poder (LIMA, 2003, p. 258). Mas não é essa a análise que compete para os dias atuais e “a função de professor é hoje uma profissão muito desvalorizada, não só pelos níveis salariais, mas também pelo tratamento que o professor recebe, seja do poder público, seja da sociedade de forma geral (...)” (MEC, 1999, apud LIMA, 2003, p. 258). A professora Ana Catarina manifesta uma insatisfação que não é só sua, mas que se reflete em toda a classe de professores.

Dessa forma, a identidade que se reconhece nessa professora é “construída, negociada, reconstruída, modelada e organizada por seres humanos em práticas sociais intermediadas pela linguagem (MOITA LOPES 2003; SMOLKA, 2004). Este parece um caminho lógico para se iniciar a discussão de possíveis (e amplamente desejadas) transformações da prática pedagógica” (ROMERO, 2010, p. 150). Essa “negociação” e “reconstrução” acontecem em meio ao contexto paradoxal em que se encontra a docente, pois, ao mesmo tempo em que se vê feliz em sua profissão, também reconhece todos os fatores que a desvalorizam nesse mesmo âmbito.

A professora Fernanda se sente realizada na profissão e ressalta que ser professor é, antes de tudo uma vocação, por isso não se deve pensar apenas em salário, deve seguir o coração e essa vocação. Dessa forma, diferente da professora Ana Catarina, a professora Fernanda não se manifesta insatisfeita em relação ao seu salário ou à desvalorização por parte dos alunos.

As preocupações de ambas as professoras participantes, em relação à aprendizagem de seus alunos estão relacionadas às dificuldades geradas. A professora Ana Catarina procura interagir com os alunos, sondando se estão compreendendo e quais as principais dúvidas, para que possam ser sanadas da melhor maneira. Ela reflete sobre o que aconteceu em sala, quais os questionamentos dos alunos e planeja as próximas aulas (re)pensando o que poderia ser diferente, se poderia usar um jogo ou uma dinâmica para que as dificuldades existentes possam não mais existir. A professora Fernanda mencionou que temos hoje um arsenal muito grande de recursos, inclusive tecnológicos, que podem ajudar de forma eficaz no ensino e

aprendizagem em sala de aula. Também argumenta que devemos prestar atenção para descobrir onde estão as dificuldades: se estão na oralidade, deve-se explorar mais atividades discursivas, se estão na compreensão oral, deve-se trazer mais atividades de áudio, músicas, filmes.

Em resumo, o que compreendemos das palavras da professora Fernanda é que o professor deve estar atento para as dificuldades de todos os alunos, tentando saná-las, não de forma aleatória ou repetir os métodos e técnicas já utilizados, pois assim não haverá progresso ou reversão do quadro apresentado em sala.

Fernández (2005, p. 100) enfatiza que “nossas crianças reincidentem no fracasso escolar, apesar de todo o discurso a favor do sujeito-aprendiz, uma vez que ninguém se dá ao trabalho de olhar para esse sujeito e observar qual é o seu modo de aprender a cantar, dançar, representar, desenhar, pintar, compor, esculpir etc.”. A professora Fernanda se preocupa com a forma como o aluno aprende, isso é perceptível, não apenas em seu discurso, como em vários aspectos da análise da pesquisa, dessa forma, ela não faz parte da estatística proposta por Fernández (2005).

As quatro habilidades linguísticas: ler, ouvir, falar e escrever são mencionadas pelas duas professoras quando questionadas sobre como deve ser o ensino de língua espanhola. A professora Ana Catarina disse que deve ser exatamente como é nos CILs, sendo o ensino de ELE nesses estabelecimentos de ensino bastante eficaz. As professoras não mencionam a maneira como essas quatro habilidades devem ser contempladas, se o professor deve se preocupar com a cultura, um ensino interdisciplinar ou se o aluno tem a capacidade de discutir criticamente sobre diversos assuntos na língua alvo.

Quando se fala em aprendizagem de LE, tem-se em mente as quatro habilidades apontadas pelas professoras e conforme Lima et al. (2010, p. 163):

Aprender uma LE torna-se um processo ativo e não mais se caracteriza como um processo passivo de criação de hábitos. O ensino da forma pela forma não se faz relevante nesse contexto de ensino, posto que, além da forma, o aprendiz precisa conhecer as funções da língua e, para isso, as quatro habilidades são trabalhadas desde o início, uma vez que a interação ocorre por meio da língua escrita e oral.

Ainda sobre esse enfoque, Consolo e Aguilera (2010, p. 136) defendem que o professor deve colaborar para os “interesses individuais e eventuais dificuldades em relação a aprender, e a usar uma LE, seja para ler, ouvir, escrever ou falar”.

Para a professora Ana Catarina, os professores dos CILs estão bem preparados para ensinar LE, pois a maioria possui especialização ou mestrado, dessa forma, a qualidade nos

CILs é boa, de acordo com seu ponto de vista. A professora Fernanda não tem a mesma opinião, pois ela considera que nem todos os professores trabalham dando ênfase em métodos comunicativos, sendo que, para ela, o mais importante no ensino de LE é a comunicação, seja ela oral ou escrita. A professora também reconhece que os alunos, inclusive dos CILs, ainda saem com uma certa deficiência na parte oral. Em relação ao espanhol, diz que os professores ainda se detém muito na gramática e na parte escrita, não valorizando tanto a oralidade.

Não há um modelo de professor de LE, segundo a análise das professoras participantes, sendo que cada professor tem suas características, sua maneira de ministrar as aulas. Ambas disseram que, por mais que o conteúdo a ser trabalhado e o livro didático sejam os mesmos, cada um utiliza diferentes técnicas e recursos para ministrar suas aulas. A professora Fernanda mencionou que, antigamente era necessário alguém ir à Espanha para que os alunos pudessem ver um filme na língua alvo, hoje há materiais muito bons que devem ser explorados. Ela quis dizer que quando algum professor viajava para a Espanha ou para outro país em que o espanhol é idioma oficial, trazia fitas de vídeos em espanhol para a escola.

A identidade como professoras de língua espanhola foi (ou começou a ser) construída a partir da influência de antigas professoras, tanto de CIL, como da universidade. Elas se viam, futuramente, como algumas professoras. A professora Ana Catarina disse que teve uma professora que, além de seu alto-astral, ela se preocupava com os alunos, percebia quando eles não estavam bem e se interessava em ajudar, assim ela se sentia valorizada. Almeida Filho (2008, p. 25) expressa que as ações na língua alvo devem ser constituídas em um ambiente de grande esforço e “em condições afetivas especiais”.

A professora Fernanda disse que a professora que mais a impressionou e influenciou foi uma professora que não se prendia à gramática, conseguia aliar a parte teórica à prática e sempre tinha exemplos relacionados à cultura.

A língua espanhola contribuiu, não apenas na construção da identidade profissional das professoras participantes, mas também na identidade como pessoas, o que refletiu em seus interesses musicais, gostos por filmes e por atores latinos e espanhóis. No caso da professora Ana Catarina, também lhe influenciou na sua preferência por cores fortes, roupas floridas, o que ajudou a compor sua identidade mesmo fora do âmbito escolar.

Nóvoa (2000, p. 16) defende que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história

pessoal e profissional (DIAMOND, 1991). É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

Estudar língua espanhola contribuiu para mudar a vida das professoras participantes. A professora Ana Catarina mencionou que estudar qualquer LE ajuda a abrir portas, sendo que no início da graduação não havia se dado conta disso, mas quando foi em busca de emprego percebeu o peso de saber uma LE, oportunidades começaram a surgir. Não tardou muito, sua experiência como professora de ELE em um CIL foi iniciada e mencionou que desde o início foi maravilhoso, “uma escolha acertada”. A professora Fernanda disse que a língua espanhola contribuiu para mudar a sua vida e a de seus alunos, tanto na vida profissional quanto pessoal. Relatou que é prazeroso quando você tem a oportunidade de viajar e se comunicar no idioma aprendido e que hoje em dia, não conhecer outra língua, “é como se fosse um pouco analfabeto, no sentido de mundo”.

Essa última reflexão feita pela professora Fernanda nos permite estar de acordo com Celani (2004, p. 122) quando menciona que “ser monolíngue em qualquer língua é ser semieducado. (...) Fator de atraso e impedimento. (...) É ser fadado a viver em um aquário e não no mar”. Quando a professora se referiu ao “ser analfabeto”, compreende-se que possa ser alguém que não aprendeu devidamente a língua que se propôs a estudar e, caso haja a oportunidade de viajar para um país que fale a língua alvo como ela mencionou, essa pessoa não possui fluência e nem conhecimentos necessários para se comunicar no novo ambiente de linguagem. E de fato, estar imerso em um ambiente em que a língua alvo para alguém é a língua materna desse país e não conseguir se comunicar, de maneira plena, é ser um pouco “analfabeto” na língua e como a autora disse, essa pessoa perdeu uma oportunidade de adentrar-se ao mar para permanecer em um aquário.

Perguntamos às professoras participantes como elas descreviam sua prática pedagógica do dia a dia, as duas responderam que sempre planejam suas aulas. A professora Ana Catarina disse que é muito visual e sabe que muitos alunos também são, por isso expõe no quadro, leva imagens, utiliza cores, trechos de filmes, tudo o que possa contribuir para a aprendizagem dos alunos. Ela também comentou que muitas vezes, fora do ambiente escolar, acaba pensando em seus alunos, por exemplo, quando vai a uma festa e escuta uma música interessante em espanhol imagina, “música bacana para ser trabalhada em sala”. A todo momento percebe a influência de fatores externos em sua prática pedagógica. Perrenoud (2002, p. 162) argumenta que “o que ocorre fora da sala de aula influencia o que acontece dentro dela e faz parte da prática”.

A professora Fernanda disse que procura não iniciar a aula com o foco na gramática, pois os alunos já têm trauma desse aspecto na língua portuguesa. Também mencionou que gosta de levar recursos audiovisuais para suas aulas, assim como recursos tecnológicos. A professora argumentou que gosta de levar situações reais, pois a língua é dinâmica e real, dessa forma, mesmo que o ambiente de sala de aula não seja tão natural, o professor tem que buscar situações mais reais, naturais para inserir o aluno, como ela enfatizou. A professora Fernanda sempre reflete sobre as aulas dadas, analisa posteriormente se determinados recursos ou técnicas tiveram êxito ou se precisam ser melhoradas. Também compartilha com os colegas todas as atividades diferenciadas propostas para os alunos e sempre há um diálogo sobre como foi a receptividade dos alunos, se valeu a pena e quais foram os resultados.

Convergindo com as ideias expostas pelas professoras, Perrenoud (2002, p. 162) afirma que “a prática também é o trabalho nos bastidores, individual ou coletivo, na sala de aula, na sala dos professores, no centro de documentação ou em casa, no restaurante ou no ônibus”.

A todo momento estamos (re)construindo nosso mundo em sala de aula e as identidades vão sendo reformuladas, compartilhamos ideias, aprendemos com nossos colegas de trabalho e com o nosso contato com o que nos espera fora do ambiente escolar, dessa forma, se faz pertinente ressaltar que “as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria (...), quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69). A busca que se faz presente dentro e fora da sala de aula também é instrumento de transformação e redefinição da identidade do professor.

4.4. ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Para os educadores canadenses, assim como a sopa, narrativas têm uma base comum que a define, mas ingredientes variados: pode ter trechos compostos de detalhadas descrições de pessoas e outros com argumentos bem engendrados, sustentando determinados entendimentos sobre relações humanas, ou, por outro lado, pode incluir bem tecidas narrativas sobre pessoas situadas em tempo, espaço, cenário e enredo. (ROMERO, 2010, p.146)

A coleta das narrativas ocorreu no dia 20-03-2014 com a professora Ana Catarina e no dia 28-04-2014 com a professora Fernanda. Antes de iniciar a gravação precisei explicar que eu gostaria que relembassem o primeiro contato com a língua espanhola e sua trajetória profissional, mencionando acontecimentos na vida acadêmica, as primeiras experiências como professoras e demais experiências profissionais, narrando fatos ocorridos até os dias atuais.

O primeiro contato da professora Ana Catarina com a língua espanhola ocorreu ao cursar o 2º grau. Uma colega de sua mãe lhe avisou que havia vagas para estudar no CIL do Guará, dessa forma ela se inscreveu e desde o início se identificou com o idioma.

Na verdade, Letras Espanhol não foi a sua primeira opção na escolha de curso para o vestibular, seu sonho era fazer Educação Física, pois ela sempre gostou de trabalhar com o corpo, com dança, fez algumas provas de vestibular na UnB para esse curso, sem êxito. Resolveu pedir uma orientação a sua professora de espanhol do CIL, e ela logo a incentivou a fazer Letras Espanhol, pois era uma área que crescia por conta da difusão do Mercosul e da entrada tímida da língua espanhola nas redes de ensino, que prometiam expansão no decorrer dos anos. Essa conversa resultou em sua inscrição no vestibular da UnB para Letras Espanhol. Mas também se inscreveu para o curso de Direito em outras duas Instituições de Ensino Superior.

Podemos enxergar na professora Ana Catarina identidades fragmentadas, pois as várias identidades se fundem e o seu desejo pessoal por dança e expressão corporal se reflete na busca profissional, essa identidade passa a ser um incentivo para a construção da identidade dentro do ambiente de trabalho.

A globalização e o espanhol, ao ganhar espaço devido principalmente às relações comerciais com os países vizinhos, contribuem para o fortalecimento de uma identidade em que o falante ideal, aquele que não foi contaminado com o contato com os outros, já não é mais uma realidade e “as chances de se deparar com ele em nosso mundo pós-moderno globalizado são cada vez mais remotas (RAJAGOPALAN, 2003, p. 63).

O interesse por estudar espanhol manifestado pela professora Ana Catarina, baseado em um fortalecimento das relações do Brasil com os outros países com os quais o Brasil mantém relações comerciais, também influencia no reconhecimento de uma identidade profissional preocupada em questões que vão além da identificação com a língua espanhola e um interesse que, inicialmente parecia global, passa a ser cada vez mais regional, “haja vista a formação de zonas livres de comércio internacional, dentre as quais o Mercosul” (IDEM, p. 60).

O destino foi tomando as decisões pela professora Ana Catarina, pois ela não passou no vestibular para as Instituições particulares e passou na UnB. Ela ficou bastante satisfeita, principalmente por se tratar de uma universidade pública.

A professora se identificou com o curso desde o início, pois ela trabalhava na Universidade e começou a ter um tipo de conhecimento diferente daquele que até então ela

tinha no CIL em que estudava. Ela passou a conhecer mais da cultura dos países que têm o espanhol como idioma oficial. Mas estudar em um CIL só colaborou em sua trajetória acadêmica, pois ela não tinha dificuldades em compreender seus professores, que eram todos nativos, ela também já conseguia se comunicar na língua. Isso foi muito importante em sua caminhada inicial dentro da universidade.

Quando a professora Ana Catarina iniciou seu curso, já tinha um alvo como escolha profissional: ser professora em um CIL, pois enxergava ali uma realidade diferenciada, que favoreceria a busca por um trabalho exitoso e que ofereceria subsídios para trabalhar em uma rotina menos desgastante que a vivenciada em escolas regulares. De certa forma, ser professora em um CIL dá prestígio, pois subentende-se que o professor domina a língua que se propôs a ensinar. Por terem estudado em um CIL, as duas professoras, ao escolherem a docência de língua espanhola, objetivavam ser servidoras públicas, mas só se sentiriam realizadas se regessem em uma dessas instituições.

Sob esse ponto de vista, voltamos a mencionar a realidade das escolas públicas de ensino regular, não apenas no DF, mas em todo o Brasil, no qual os professores se esforçam para exercerem sua profissão devido: às “salas numerosas; às precariedades do material didático; à descrença no ensino de línguas por parte dos alunos, dos pais, dos colegas e da direção da escola (MOITA LOPES, 1996, apud CONSOLO e AGUILERA, 2010, p. 134). Fatores como esses contribuíram para a decisão das professoras em se firmarem na profissão, desde que fosse em um CIL, e não em uma escola de ensino regular, evitando assim, determinadas frustrações na carreira profissional que pudessem antecipar uma crise de identidade e uma provável insatisfação.

Quando a professora Ana Catarina iniciou sua graduação, também pensou na possibilidade de trabalhar em áreas fora do ambiente escolar, visando tradução simultânea ou tradução de textos, mas, conforme o tempo foi passando, sua identidade profissional como professora foi sendo construída gradativamente, deixando para trás o desejo de trabalhar em contextos fora do ambiente escolar.

Relatou algumas experiências profissionais obtidas antes de começar a dar aulas em CIL. Ela trabalhou em várias escolas particulares, mas apenas falou sobre duas que foram as mais relevantes : O AluB e o CCB²⁹, ambos, pré-vestibulares. No caso do CCB, era um pré-vestibular gratuito patrocinado pelos jesuítas. Essas foram suas experiências mais

²⁹ O curso pré- vestibular se chama Pré-Loyola, mas é conhecido por CCB por ser um pré-vestibular comunitário realizado no CCB.

significativas e que a ajudaram a romper as primeiras barreiras que contavam com salas de aulas numerosas e a insegurança inicial.

Ela relatou seu primeiro dia no AluB, que demonstrou a sua inexperiência em cursinhos pré-vestibulares, mas que também pôde lhe dar um panorama de que tudo poderia ser mais simples do que ela considerava. Segue abaixo o excerto referente a essa experiência:

Excerto 20:

Ana Catarina: “Aí eu tive a outra experiência marcante, que foi no AluB, essa foi até engraçada, porque no primeiro dia de aula, eu toda inocente, achando que era tipo regular (risos), eu perguntava o nome de cada um no pré-vestibular, né, e aí teve um rapaz, já era tipo um senhor, já deveria ter uns, um senhor não, já... da nossa idade né, mas naquela época pra mim era senhor né, porque eu era mais nova né, ele ... ficou olhando assim, tipo, “nossa, mas pra quê que ela “tá” fazendo isso”?né, mas era a forma que eu tinha de integrá-los a mim, da gente interagir né, e aí assim, essa experiência que eu tive no AluB pra mim foi muito boa, porque me deu segurança né, o..., trabalhar no pré-vestibular AluB, pra mim foi assim, é, é, é muito, muito importante, porque lá mesmo que eu me firmei sabe, como profissional, que eu tive certeza, não, é isso que eu quero(...)”

A partir dessas experiências, a professora venceu uma nova etapa e começou a aceitar as dificuldades que a profissão lhe proporcionaria como os baixos salários pagos nesses cursinhos e assim, sua identidade passava por transitoriedades e mudanças. Mas como ela ressalta, a sua história de sucesso superou as frustrações.

Da mesma forma que surgiram dúvidas na hora de escolher o curso superior, também pensou se continuaria ou não na área da educação. Resolveu estudar para outros concursos e foi aprovada em alguns de área administrativa, mas não teve coragem de assumir pelo medo de correr o risco de não gostar, pois as dúvidas surgiram principalmente relacionadas à insatisfação salarial, e não por não gostar da profissão. Mencionou que a sala de aula lhe proporciona liberdade, autonomia, o que poderia não ter em outra profissão. Aqui encontramos uma identidade condizente com “o sujeito pós-moderno, que é problemático, fragmentado, uma vez que nele habitam identidades múltiplas e contraditórias que refletem as vertiginosas mudanças estruturais e institucionais do mundo em que se encontra” (ROMERO 2010, p. 156).

A professora Ana Catarina manifestou sua vontade em fazer um mestrado futuramente, fator de interesse em permanecer buscando aperfeiçoamento e conhecimentos novos para renovar a prática pedagógica e suas concepções no que se refere ao ensino de ELE.

Ela considera suas aulas dinâmicas, mas reconhece que nem sempre tem disposição para essas atividades, inclusive nem é necessário que haja jogos interativos em todas as aulas, até os alunos podem se cansar, como ela descreveu. Mas mesmo quando não faz dinâmicas, ela procura levar algo diferente para as aulas, materiais ou atividades que se distanciem um pouco dos exercícios gramaticais, terminando assim sua narrativa.

A história da professora Fernanda começa no 2º grau também, seu primeiro contato com a língua espanhola ocorreu na própria escola em que estudava, devido a um projeto piloto que durou um ano. Ao final do curso, os alunos participantes do projeto fizeram teste de nivelamento nos CILs para continuarem aprendendo a língua. A professora não se identificava com a língua espanhola, preferia estudar inglês, mas a paixão pelo novo idioma foi acontecendo.

No Centro de Línguas ela se viu em uma proposta diferente da vivenciada no projeto e sua decisão sobre qual profissão seguir se confirmou assim que começou a estudar nessa instituição de ensino, devido à influência de uma professora que foi um espelho para ela. Essa professora, que havia vivido 10 anos na Espanha, sempre falava em sala que aprender uma língua os ajudaria em questões pessoais e profissionais. A professora Fernanda estava estudando para o exame de proficiência em língua espanhola, o DELE, e aproveitou os conhecimentos adquiridos para prestar vestibular para Letras Espanhol no CEUB (atual UniCEUB). Ela se licenciou em português e espanhol, mas seu foco sempre foi o espanhol.

As duas professoras complementavam seus conhecimentos fora do ambiente acadêmico, concomitante com o curso superior, o que fez a diferença principalmente em relação à habilidade oral, pois, por mais que se exigisse atividade orais na graduação, aqueles alunos que estudavam espanhol em escolas de idiomas, apresentavam melhor fluência ao término do curso.

Os conhecimentos adquiridos tanto na graduação quanto no CIL contribuíram para a história dessas professoras e como Pessoa (2011, p. 32) evidencia:

analisar as nossas ações em sala de aula em relação ao contexto sócio-histórico no qual estão inseridas é também uma maneira de entendermos que “somos tanto produto como criadores de nossa própria história” (SMYTH (1991, p. 91). Com efeito, se entendermos que a realidade é construída socialmente, compreenderemos que ela pode ser reconstruída em outras bases.

Assim como a professora Ana Catarina, sua primeira experiência foi em um curso pré-vestibular. Posteriormente trabalhou em algumas escolas particulares, sempre na docência de língua espanhola. Essa primeira experiência ocorreu no início de sua graduação, desse modo,

ela pôde aliar a teoria à prática desde o primeiro momento. O excerto a seguir relata essa análise feita pela professora.

Excerto 21:

Fernanda: *“Então a minha formação, ela se deu exatamente com a prática, né, eu sempre “tava” estudando, me aperfeiçoando e então eu acho que é uma coisa boa porque, você, as dificuldades que você vive dentro de sala de aula, você já vai sanado também com o seu próprio professor, com o seu formador, e isso aconteceu comigo, que os mestres, os doutores na época, qualquer dificuldade que eu tinha, lá no, no meu convívio de sala de aula dos alunos, eu já dava como exemplo em sala de aula e isso me ajudou bastante, na minha prática, no meu desenvolvimento”.*

A professora Fernanda começou a trabalhar em um CIL quando cursava o terceiro semestre da faculdade, era contrato temporário na época. Foi um pouco difícil no início, pois o foco do CIL era outro e exigia que ela tivesse fluência na língua, o que não era necessário no curso pré-vestibular ou nas escolas particulares. Por isso necessitou estudar bastante para estar preparada. Inclusive, ela também era aluna no CIL, conforme já foi mencionado anteriormente, estava quase concluindo o curso.

Em seu relato, a professora diz que sempre se preocupou em estudar, tanto gramática como literatura e que o professor deve sempre trocar conhecimentos com outros professores, considerando muito importante a formação continuada, conforme relatos em vários momentos da coleta de dados. Em seus onze anos de trabalho em CIL, ela sempre buscou se aperfeiçoar e trocar experiências com seus colegas de trabalho, considerando que cada um possui turmas com características e experiências diferentes.

De acordo com a perspectiva de um professor reflexivo e promovendo uma análise sobre o que foi exposto pela professora Fernanda, podemos trazer as palavras de Perrenoud (2002, p. 44), quando defende que o professor “conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes, conquista-os mediante interação com outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinventados na ação”.

Hoje em dia, as expectativas dos alunos, em relação às aulas são diferentes das de dez anos atrás, conforme observa a professora, eles querem contextos tecnológicos. Esse fator a incentivou a fazer cursos e especializações nessa área, considerando importante associar os conhecimentos na língua espanhola à realidade dos alunos, distanciando-se do estereótipo de “professor tradicional”. Sobre esse aspecto de utilizar as novas tecnologias para tornar as aulas mais agradáveis, trazemos o excerto abaixo:

Excerto 22:

Fernanda: *“(...)hoje eu sei que não tem como passar um conteúdo “pro” aluno se não tiver esse vínculo tecnológico, o professor, ele não “tá”, não é como o professor tradicional que chegava com a sua apostila, com o seu material e vai passar é, aquela aula pro aluno sem, sem associar com a realidade que ele “tá” vivendo, não, hoje, se você vai trabalhar um caso de meio ambiente, antes de falar sobre meio ambiente, eu acho que tem que ser inserido um vídeo, tem, você tem que colocar uma música, então eu acho que a tecnologia, ela “tá” muito associada, hoje em dia, à minha prática.”*

Em sua narrativa, a professora citou um projeto virtual do qual participou que era destinado aos alunos da rede pública, uma parceria do MEC com o Instituto Cervantes, que teve a duração de quatro meses e nos encontros presenciais, que ocorriam uma vez por semana, tiravam as dúvidas ou corrigiam-se as redações. Com essa experiência, a professora pôde compreender o papel do professor como instrutor e instrumento de orientação, e o aluno sendo o centro da aprendizagem é o principal responsável por seu desenvolvimento.

As novas tecnologias aparecem não apenas para diversificar a aula, mas também para expandir os horizontes do ensino e aprendizagem de línguas tanto na perspectiva do aluno como na do professor.

A professora utiliza a palavra “autodidata” para caracterizar os alunos que hoje são responsáveis por sua aprendizagem, mesmo que ela ocorra em uma sala de aula, mas compreendemos que, para situações como essa, seria mais adequado utilizar a palavra “autônomo”. Segundo Pennycook (1997) apud Nicolaide e Tílio (2011, p. 177), a autonomia pode ser compreendida como “tornar-se autor do próprio mundo, tornar-se um aprendiz e usuário autônomo da língua, não é tanto uma questão de aprender como aprender, mas de aprender como lutar por alternativas culturais”. Os autores também defendem que é importante que essa autonomia não envolva apenas o indivíduo, “mas todo o contexto socio-histórico de onde advém o aprendiz” (NICOLAIDE e TÍLIO 2011, p. 178). De acordo com definição do dicionário *Michaelis*, autodidata significa “pessoa que se instrui por si mesma, sem professores”. Ela menciona que o aluno é responsável, ao menos cinquenta por cento, por sua aprendizagem, o que confirma sua intenção em considerar que o aluno deve ter autonomia e não necessariamente buscar a aprendizagem de forma solitária, sem nenhum professor ou contexto escolar.

Quando foram feitas as observações, a professora estava como coordenadora pedagógica no período diurno e ministrava as aulas de espanhol no noturno. Em 2014 ela passou a ser a supervisora pedagógica no noturno, continuando na coordenação. Mas

demonstrou interesse em deixar o cargo que assumiu no noturno por se tratar de um trabalho administrativo, por não se tratar de algo relacionado à língua espanhola, mas à toda a escola. Reconheceu que essa função de supervisora valerá como experiência.

Após algumas análises, a professora Fernanda mencionou ter tido a primeira experiência como professora, na igreja, como catequista, pois apesar de ser adolescente, já enxergava a responsabilidade de planejar as aulas e estar preparada para passar os conhecimentos bíblicos aos alunos. Era um compromisso de todos os domingos, com horários a cumprir, sendo um ensaio para o que lhe reservava futuramente como professora de espanhol.

Para Perrenoud (2002, p. 44) o professor reflexivo “faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro; decide proceder de forma diferente quando ocorre uma situação semelhante, ou quando o ano seguinte se iniciar (...); explicita seus objetivos e seus procedimentos.” As aulas da professora Fernanda, mesmo antes de ser professora de ELE eram cuidadosamente preparadas e, conforme seus relatos, priorizando o que fosse melhor para seus alunos, admitindo-se mudanças em suas ações, em que se objetivava um desempenho melhor nas práticas seguintes.

A professora mencionou sentir-se realizada na profissão, principalmente porque ela veio de uma situação de aluna e passou a ser professora naquele mesmo estabelecimento em que todos os seus planos relacionados ao futuro profissional começaram.

A construção da identidade como professora de ELE teve início desde sua escolha por estudar espanhol, dando seguimento com as metas que se desejava alcançar após o término dessa etapa de estudos e posteriormente, da graduação em Letras Espanhol. Sob esse enfoque Hall (1990) apud Moita Lopes (1998, p. 307) indica que “ao invés de pensarmos sobre identidade como um fato já concluído,...., devemos pensar sobre identidade como uma ‘produção’, que nunca está completa, que está sempre em processo, sempre constituída dentro e não fora da representação” (ou seja, do discurso).

As professoras se encontram em um processo contínuo de construção de identidades, como alude o autor, não há como se falar em identidades fixas quando se trata de um contexto tão propenso a mudanças como uma sala de aula e tudo o que se relacione à ela.

A partir da coleta e análise dessa narrativas ficou claro que, através delas as professoras são capazes de refletir sobre suas experiências e renová-las, reconstruí-las conforme suas percepções e experiências (BARCELOS, 2006a). E assim, compartilhando suas histórias, revivem identidades que surgiram, mas que já foram (trans)formadas e têm a

oportunidade de entrelaçar a vivência do passado ao que se vive no presente para que esse processo de construção de identidades, de momentos, de histórias e memórias possa ter continuidade.

4.5. TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Após concluir as análises de dados de cada instrumento da pesquisa, faremos a relação entre eles, analisando os pontos de convergências e de divergências entre as respostas dos alunos e dos professores e entre as observações feitas nas aulas.

As professoras mencionaram a procura por uma formação continuada nas entrevistas, nos questionários e nas narrativas, visando a necessidade de sempre estarem atualizadas e adquirirem novos conhecimentos que podem não apenas ser úteis para a vivência em sala de aula, como também trazer benefícios para a vida pessoal delas, além de fazer com que tenham conhecimento das mudanças ocorridas na língua alvo, bem como das notícias e contextos culturais referentes aos países que tem o espanhol como idioma oficial. As professoras buscam se aperfeiçoar fazendo cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, com a compra de livros, com especializações. Elas manifestaram interesse em ingressar em um mestrado futuramente.

A formação do professor hoje deve ser compreendida como “global, uma preparação para as demandas do mundo em constante mudança e não para uma atividade particular de ensino (...) engloba a aprendizagem docente como construção pessoal e como prática reflexiva (...)” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 228).

A professora Fernanda fez menção do seu gosto pelas tecnologias, assim como da importância de seu uso no ambiente escolar em vários momentos da coleta de dados e através das análises das notas de campo podemos confirmar que a sua teoria está aliada à prática, sendo as TICs uns dos principais recursos utilizados em suas aulas. Além de vídeos, músicas e projetor, a professora também fez uso do computador em suas aulas, para enriquecimento da mesma e para que os alunos compreendessem melhor com imagens, sons e atividades interativas.

O uso das novas tecnologias já não é mais uma opção, está inerente à forma de aprender do aluno, e essa relação com a inclusão digital vai além da motivação e de querer prender a atenção do aluno, esse é um fator que surgiu “como meio de diminuir as

desigualdades sociais e promover o acesso ao mundo do trabalho principalmente para as populações de baixa renda” (BULLA e BONOTTO, 2008, p. 321).

O professor de ELE, a partir de sua inserção na era digital, no mundo dos multiletramentos, das multisseminários e das multimídias (ROJO, 2013), reafirma que não há como estabelecer uma identidade constante e nivelada. Em meio às mudanças no mundo, a identidade do professor também se transforma, se adapta e se renova, “o diálogo entre significados passados e presentes relacionados a fatos e experiências marcantes é condição necessária para se buscar desenvolvimento e transformação” (ROMERO, 2010, p. 150) . A construção da identidade do professor também se baseia nessa concepção de significados passados e presentes, esses últimos, postulados em conceitos do mundo tecnológico.

A professora Ana Catarina também gosta de levar músicas aos alunos, mas prefere motivá-los e fazer com que compreendam melhor determinados assuntos como jogos interativos, sem fazer uso do computador. Quando ela menciona em sua narrativa e em sua entrevista o gosto por dança e atividades corporais, inclusive, em toda Semana Hispânica há apresentações de danças de seus alunos e geralmente ela é quem compõe a coreografia (salsa, merengue, músicas folclóricas etc.).

De acordo com as professoras, alguns alunos têm de fato interesse em aprender espanhol. A professora Fernanda acredita que eles preferem o inglês. Os alunos responderam que gostam do espanhol e sabem de sua importância para o mercado de trabalho, mas que há desinteresse por parte de alguns. Às vezes esse desinteresse ou indiferença em estudar uma LE, principalmente nas escolas públicas, inviabiliza o processo (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 27).

A língua espanhola influenciou as professoras em contextos fora do ambiente escolar, o que foi constatado em outros momentos da análise de dados. Fica clara a influência da cultura espanhola na vida da professora Ana Catarina através de sua forma de vestir, de seu gosto musical, culinário e pelas danças latinas. A identidade não apenas profissional, mas também pessoal foi influenciada pelo seu contato com a língua espanhola.

As professoras concordam que estudar espanhol ajudou a modificar não só suas vidas, como as vidas de seus alunos. Eles não serão os mesmos e suas concepções sobre cultura, diversidade, literatura ganharam uma maior dimensão. Sedycias (2005, p. 37) trata desse assunto de maneira a explicar o que o aluno pode perder deixando de aproveitar a oportunidade de aprender, com interesse, uma outra língua e descreve que:

Só no futuro esses jovens compreenderão realmente o valor de poder ver o mundo por um prisma linguístico-cultural diferente daquele de sua língua nativa. Além de um universo completamente novo em termos de literatura, filosofia, historiografia, folclore, música, filme, cultura popular etc., que vai se abrir com cada idioma novo que aprendermos, não devemos esquecer uma das verdades mais simples sobre as línguas estrangeiras: quando estudamos um segundo idioma, não aprendemos apenas a descrever a nossa realidade convencional com sons novos e exóticos; aprendemos também a criar uma realidade completamente nova.

Alguns alunos conseguem discernir prematuramente esse universo que abrange muito mais do que saber a fala e a escrita em um novo idioma, participando, desde então, desse mundo novo permeado de novas descobertas. As professoras participantes fizeram parte dessa estatística com número reduzido, e começaram a construir suas identidades como professoras de ELE desde o primeiro contato com a língua alvo. Identidades essas que continuaram em transformação até os dias atuais, pois tudo o que era teoria começou a se agregar à prática, encontrando novos significados, como pudemos confirmar através do que nos foi relatado e do que observamos nas aulas. Aprender e ensinar uma nova LE nunca será um processo estático, mas permeado de novos rumos, e de aspectos que se relacionam à identidade dentro e fora do ambiente escolar. Como afirma Rajagopalan (2003, p. 69), “as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita por diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade (...) e se redefinindo como uma nova pessoa”.

As professoras disseram na entrevista que a gramática não é o mais importante a ser trabalhado em sala, a gramática sistematizada, com conjugação de verbos e análises morfosintáticas, e concordam que a comunicação escrita e oral é o que deve nortear as aulas, priorizando a prática oral, pois é ela o fator de maior dificuldade e interesse entre os alunos, segundo suas manifestações nos questionários.

Sob esse enfoque, nota-se uma contradição nas respostas dos alunos, visto que possuem interesse em aprender a falar, querem que os professores levem mais atividades que pratiquem a oralidade, mas não foi isso o que pôde ser visto nas aulas através das observações. Os alunos tinham participações tímidas e em relação aos alunos da professora Ana Catarina, alguns até reclamaram que eles tinham que falar em todas as aulas.

Pela situação, compreende-se que o aluno tem o desejo de saber falar na língua alvo, mas por já estar no nível avançado, ele não quer cometer erros e acaba não querendo participar de atividades em que precisa expor a sua opinião, porque ainda não possui o vocabulário necessário, ou, ao menos, por não ter o costume de participar de atividades orais, não consegue utilizar o vocabulário que conhece e sabe utilizar na comunicação escrita.

As professoras relataram a necessidade de um trabalho voltado para um ensino comunicativo, mas como Fernanda fez menção, esse é um processo que ainda está sendo estudado e levado aos poucos às salas de aulas. Na verdade, o método comunicativo não é algo novo, tendo início efetivo na década de 70, e muitos docentes de ELE compreendem esse método de forma resumida, seria um comunicativo funcional, que “propõe entre outras coisas, o deslocamento de foco primário de atenção para as funções comunicativas dentro da fala como por exemplo, “expressar uma opinião numa “conversa informal” (ALMEIDA FILHO 2008, p. 57). O professor comunicativo, segundo o autor, deve “dispor de um conjunto de pressupostos ditos comunicativos (...) e não é equivalente a ensinar a língua oral (IDEM, p. 45). Também pode-se compreender que na aula comunicativa

o importante é que se estabeleça um clima de confiança como o de uma pequena comunidade de aprendizes identificados uns com os outros e que haja oportunidades de compreensão e expressão de significados pessoais. O professor comunicativo levanta as expectativas do grupo, codifica seus tópicos e temas, prepara o momento e formas de contato com a nova língua, e acima de tudo, mantém ou imprime um ritmo justo de busca de aprendizagem por parte dos alunos. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 52)

A partir dos dados observados nas aulas e da teoria exposta e defendida por Almeida Filho (2008), constata-se que a identidade das professoras, no que se refere a ser ou não professoras comunicativas, encontra-se em transição, apresentando vários aspectos vistos como os abarcados pelos métodos comunicativos, como as apresentações de trabalhos; os debates com foco direcionado e contextualizado com outras questões tratadas nas aulas seguintes; os trabalhos culturais que envolvem a comunicação oral e escrita, por exemplo. Consideramos essa identidade um fator de transição por termos observado nas aulas algumas atividades que não sugeriam que os alunos se comunicassem de maneira relevante, como as de cunho totalmente gramaticais, ainda que as professoras se esforçassem para que esse não fosse o foco das aulas.

No início da profissão, a professora Fernanda mencionou que, por ainda não ter os conhecimentos necessários da e sobre a língua³⁰, cometeu alguns erros em sala e, por esse motivo, passou a estudar mais para que pudesse sempre ter segurança em relação ao que fosse ensinar. A professora não mencionou, mas esses “erros” (como ela declarou) contribuíram para a sua identidade profissional e postura em sala de aula, pois, como foi observado nas

³⁰ Sobre os conhecimentos da língua e sobre a língua, Almeida Filho (2008, p. 58) explica que se baseia no uso e na regra, em que aprender a *regra* é equivalente ao conhecimento *sobre* a língua e aprender seu *uso* seria o conhecimento *da* língua “para realizar tarefa *através* dela”

aulas e nas outras coletas de dados, ela é bastante exigente consigo mesma, se cobra em relação à contribuição que trará ao seu aluno, sempre se mostra segura e faz questão de conhecer todo o vocabulário diferente que usará nos textos ou nas atividades. Também se percebe essa exigência em relação às escolhas em sala de aula quando a professora menciona o fato de seus alunos a verem como um exemplo, alguém que inspira respeito.

A primeira experiência profissional da professora Ana Catarina ocorreu em cursos pré-vestibulares, como foi mencionado na entrevista, e a realidade em sala de aula nesses cursos é de muito dinamismo, possivelmente esse primeiro contato com a sala de aula lhe trouxe algumas referências como professora do CIL, tendo em vista a maneira como ministra suas aulas, que são animadas, e o gosto por dinâmicas e jogos. Essa escolha de seu perfil profissional é parte de sua identidade, quem estuda com a professora Ana Catarina logo percebe essas peculiaridades.

De acordo com as observações das aulas de ambas as professoras, o uso do livro didático não é o alicerce da aula, pois são utilizados outros recursos. Para introdução de algum conteúdo, sempre preferiam levar uma outra atividade, outro texto, inclusive, em todas as aulas havia utilização de outros materiais didáticos, além do livro texto.

O livro didático deve ser realmente um material de apoio e não o que vai direcionar a aula do início ao fim. Como alude Almeida Filho (2008, p. 40),

na ausência de massa crítica dentre o professorado de línguas, a dependência do livro didático e suas receitas se torna maior e, daí, na eventualidade quase certa de equívocos de pressupostos, conteúdos e metodologia do material comprado, o processo e o produto do consumo nas escolas resultarão pobres e desestimuladores.

As professoras compreendem que o livro didático não é o que direciona as aulas por sempre levarem outras atividades e sempre fazerem uso de diferentes recursos, mas na verdade é o livro que dita os temas a serem trabalhados e os conteúdos gramaticais também, dessa forma, podemos dizer que os outros materiais é que são de apoio.

Nos questionários, as professoras participantes não argumentaram muito sobre como avaliam sua prática pedagógica, mas, de acordo com a análise realizada no contexto da pesquisa, podemos compreender que, ao refletirem sobre suas ações como docentes de língua espanhola, procuram adaptar-se, inovar, compartilhar e pedir ajuda quando há necessidade, agem em prol de (trans)formações dentro e fora do ambiente escolar.

Na entrevista, a professora Ana Catarina disse que procura fazer com que seus alunos reflitam e propõe debates ou faz perguntas individuais aos alunos. A professora Fernanda

disse que faz autoavaliações relacionadas às aulas anteriores. O que foi notado nas observações é que ambas trabalham com debates, cujos temas são propícios a discussões, reflexões e emissões de opiniões críticas. Em algumas das aulas, falaram sobre: casamentos; dificuldades no trânsito; boa alimentação e prática de atividades físicas. A prática oral ocorre em outros momentos, com outros tipos de atividades, como interpretações textuais, contato com músicas; ao estudar temas relacionados à cultura; trabalhos em grupos ou em pares com apresentações para a turma etc.

Também expuseram nos questionários, nas entrevistas e nas narrativas que procuram refletir sobre suas aulas, o que pode acontecer dentro ou fora do ambiente escolar. A professora Fernanda disse que procura trocar experiências com seus colegas de trabalho, considerando que todos, com suas distintas experiências, podem ajudar uns aos outros, através de reflexões sobre o que deu ou não deu certo, compartilhar, analisar e repensar novas formas de trabalhar determinadas atividades. Através das observações, concluímos que as professoras se preocupam se as escolhas feitas para trabalhar as atividades foram as mais viáveis e ambas sugerem que em outro momento, aquele conteúdo que não ficou claro, possa ser trabalhado novamente, mas de uma outra forma. Sobre um desses casos, a professora Fernanda percebeu, através dos resultados das avaliações escritas, que os alunos ainda tinham dúvidas com relação ao uso das perífrases verbais. Na aula seguinte, levou um jogo referente a esse conteúdo em que deveriam utilizar a forma correta. A professora fez a atividade em pares em que um corrigiu a atividade do outro. Ao final, ela tirou as dúvidas e fez a correção coletiva. Houve um bom resultado, conseguiram fazer a atividade com pouca margem de erros. A professora Fernanda disse que os professores possuem um arsenal grande de recursos, basta ter disposição para utilizá-los.

Figueiredo (2011, p. 101) argumenta que:

a correção em pares está fundamentada na noção vygotskiana de que o uso da língua, seja escrita ou oral, é uma atividade social (VYGOTSKY, 1993, 1998) e, dessa forma, permite que os indivíduos construam significado dentro e a partir da interação (STEVICK, 1980; VILLAMIL; GUERREIRO, 1996, 1998).

O professor reflete sobre o que deu certo ou não deu certo em sua prática e “uma das funções da prática reflexiva é permitir que o profissional tome consciência de seus esquemas e, quando eles são inadequados, fazer com que evoluam” (PERRENOUD, 2002, p. 82).

A professora Ana Catarina considera que os professores de LE dos CILs são bem preparados, pois, na escola em que trabalha, todos têm especialização e muitos têm mestrado.

A professora Fernanda considera que ainda há muitos professores de LE que dão ênfase na gramática e pouco exploram a comunicação oral em sala, por isso, os alunos, inclusive dos CILs, ainda saem sem a fluência desejada na língua estudada. A professora Ana Catarina não analisou essa questão de forma ampla como a professora Fernanda, pois, não levou em consideração que muitos dos alunos de sua turma de avançado, assim como outros alunos da escola, chegaram à reta final do curso com falta de fluência na língua alvo.

Segundo Sturm(2011) vários estudos apontam que um dos fatores responsáveis pela formação deficitária dos professores de LE é a falta de qualidade nos cursos de Letras. Dessa forma, a formação continuada se faz necessária e inclusive o professor deve investir nessa formação (ERES FERNÁNDEZ, 2008, p. 279).

A professora Ana Catarina declarou ser uma professora bastante visual, que gosta de usar muitas cores em suas explicações, imagens e filmes, o que pôde ser identificado desde o primeiro dia de observação, em que ela, ao fazer uma explicação no quadro, utilizou pincéis de várias cores para enfatizar determinados pontos em sua explicação. Outro exemplo seriam as atividades orais em que ela entregava por escrito, para cada um, o que deveriam discutir, demonstrando, dessa forma, a necessidade de estar com o conteúdo ali, com eles, caso surgissem eventuais dúvidas.

Essa professora se baseia na forma como aprendeu e aprende para ensinar seus alunos. Segundo Pajares (1992) apud Soares e Conceição (2010, p. 115) “os professores tendem a repetir a forma de ensino à qual foram expostos, o que significa dizer que suas experiências anteriores de aprendizagem não só influenciam, como podem determinar a maneira de ensinar dos professores”.

O trabalho como professora de espanhol é gratificante para as duas professoras, sendo que para a professora Ana Catarina ainda há desvalorização da profissão e para a professora Fernanda, ser professor é uma vocação, conforme foi relatado em suas narrativas e entrevistas.

A partir das análises de dados podemos inferir que as professoras participantes se preocupam com um ensino de qualidade e se propõem a mudanças em suas ações em sala. O livro didático direciona as aulas e apesar de sempre levarem materiais complementares, esses são relacionados às propostas temáticas e de conteúdos do livro. Mas as professoras demonstram autonomia e preocupação em ensinar de forma relevante quando aproveitam determinados conteúdos temáticos do livro e associam à realidade da comunidade escolar

quando tratam de assuntos como: os problemas de transporte público; os relacionamentos pela internet; o uso do celular; o mercado de trabalho e as oportunidades para as mulheres etc.

As duas professoras participantes possuem características bastante diferentes no agir em sala de aula e ainda assim ambas demonstram compromisso com a educação, de modo que podemos inferir que não há um modelo de professor de LE, cada uma com suas peculiaridades e diferentes construtos identitários se mobilizam em prol de um ensino que extrapole a sala de aula (ORTIZ ÁLVAREZ 2010b).

No que se refere às atividades que compreendem propostas de comunicação oral, percebemos o interesse das professoras em levar recursos que motivem essa interação, mas talvez, principalmente no que pude observar nas aulas da professora Ana Catarina, ela sempre tem mais voz que os alunos, opina mais quando seria interessante que o aluno falasse mais nessas discussões (ALMEIDA FILHO, 2008).

Os alunos da professora Fernanda estão terminando o curso e ficou claro que a maioria concluirá com seus objetivos alcançados, pois já conseguem conversar na língua-alvo sem grandes dificuldades, sendo capazes de discutir sobre qualquer tema que a professora proponha. Há uma minoria que ainda fala com muitas interferências da língua portuguesa, o que ocasionará no término do curso com dificuldades mais perceptíveis.

O ensino de ELE nos CILs já está ganhando novas formas, permitindo que contextos de interação comunicativa estejam presentes em praticamente todas as aulas dos professores de língua espanhola dessa escola. A meu ver, as professoras podem contribuir ainda mais nesse processo de ensino e aprendizagem quando permitirem que a voz principal nas discussões seja a do seu aluno e percebam que o professor deve mediar com menos interferências no que o aluno tem a dizer, a opinião que mais importa nessas interações é a do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na minha pesquisa a todo o momento busquei enfatizar a importância do professor reflexivo, visando analisar os dados de maneira que eu pudesse reconhecer nas ações das professoras participantes a preocupação com o aluno e em suas reais necessidades. Diante da vontade de provocar mudanças, elas não se detinham nessa busca apenas quando estavam em sala de aula, mas também trocando experiências com os colegas; prestando atenção ao mundo em sua volta, captando o que poderia ser útil em sua prática pedagógica; dinamizando e sempre adaptando seus planejamentos ao contexto da sala de aula, enfim, ir ao encontro das mudanças não se restringiu aos momentos junto com os alunos, o que sempre fez a diferença enquanto professoras de língua espanhola.

A construção de suas identidades como professoras de ELE teve início antes das experiências profissionais e desde que eram alunas nos CILs, pois alguns aspectos identitários já haviam começado a ser reconhecidos e levemente definidos. Mesmo que a identidade seja algo mutável, esses traços pessoais que as levaram a se tornarem ótimas profissionais, permaneceram de alguma forma, conforme elucidarei com mais precisão mais adiante.

As entrevistas e as narrativas foram instrumentos fundamentais para que pudéssemos identificar o perfil das professoras participantes, bem como explicar de que forma suas identidades como professoras de ELE começaram a ser construídas. As professoras participantes relataram como se iniciou o processo da escolha profissional, detalhando as primeiras experiências e o primeiro contato com a língua espanhola.

Para que essas constatações fiquem mais claras, retomaremos as perguntas de pesquisa e faremos uma breve explicação sobre os aspectos de maior relevância para esse trabalho.

RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

1. Como analisar a prática pedagógica das duas professoras participantes da pesquisa? Como elas e os alunos se vêm em sala de aula?

Desde o início da coleta dos dados através das observações com notas de campo ficou evidente que as professoras se dispunham a preparar as suas aulas voltando-se para o aluno, mas geralmente de acordo com as temáticas propostas pelo livro didático e caso necessário,

fariam as possíveis adaptações para que eles, o foco principal do processo de ensino-aprendizagem de ELE, pudessem ser beneficiados.

A professora Ana Catarina procura trazer para os seus alunos atividades que os motivem, geralmente lúdicas, dessa forma, ela sempre se questiona e faz uma avaliação sobre o que foi produtivo na aula, se as atividades escolhidas para trabalhar com os alunos deram certo e corresponderam aos objetivos de aprendizagem. Cada aula que conclui serve de base para possíveis mudanças em propostas futuras. Além de suas próprias constatações, ela ouve os alunos, presta atenção aos questionamentos e dúvidas deles o que faz com que suas aulas sejam melhores no que se refere à compreensão e discernimento dessas dúvidas e questionamentos.

Suas reflexões também acontecem quando ela se questiona sobre a relevância dos conteúdos ministrados e adequada as propostas sugeridas pelo livro didático à realidade do aluno, havendo uma preocupação em dialogar, permitindo que seus alunos se manifestem e argumentem sobre o que lhes for sugerido como atividades orais.

A reflexão sobre a prática também ocorre quando ela está fora do ambiente escolar, para que suas aulas sejam complementadas com outras ideias que surgem a partir de um colega que sugere alguma proposta didática ou ao escolher uma música, cujo tema central tenha a ver com o conteúdo da aula, etc. A professora Ana Catarina analisa o que pode vir acrescentar a suas aulas, sempre pensando como o seu aluno pode aprender melhor e como ela deve ensinar para ele aprender.

Ela avalia sua prática pedagógica como eficaz, o que de fato é verdade, pois não se prende ao tempo disponível às coordenações para que seu esforço e dedicação mostrem resultados positivos. Dessa forma, sempre que acaba a aula, permanece em sala para se organizar e pensar sobre as aulas que irá ministrar no dia seguinte. A eficácia ocorre principalmente devido às suas reflexões, organização e dedicação.

Seus alunos consideram suas aulas dinâmicas e gostam quando ela leva músicas, jogos e atividades que incentivem a comunicação oral, conforme a resposta da maioria. Sobre o que menos os atrai, responderam que são principalmente as atividades relacionadas à conjugação verbal, mas vários alunos responderam que as aulas devem continuar como estão e que não há o que ser modificado na prática pedagógica da professora.

Já a professora Fernanda procura refletir sobre sua prática pedagógica juntamente com seus colegas de trabalho, avaliando o que foi produtivo e o que não deu certo em sala de aula, para poder desenvolver melhor determinadas atividades e conteúdos e sempre está aberta às

sugestões do grupo. Suas reflexões perpassam o contexto escolar, assim como ocorre com a professora Ana Catarina, pois busca olhar ao seu redor para que suas ações em sala sejam melhoradas.

Também se preocupa em pensar quais técnicas que deverá utilizar em sala de aula para que haja mais envolvimento dos alunos, procura levar o que esteja relacionado aos aspectos tecnológicos, sendo essa uma realidade de interesse da maioria dos alunos.

Suas reflexões também incluem a imersão do aluno em ambientes que sejam os mais naturais possíveis, gosta que seus alunos reflitam sobre o que estão aprendendo, e acredita ser importante que os conteúdos aprendidos sejam relevantes para a vida fora da sala de aula.

A professora Fernanda avalia sua prática pedagógica como um processo contínuo em que ela tem que aprender sempre mais. O que podemos compreender de sua fala é que a prática pedagógica é sempre algo novo, e através do aprendizado do dia a dia e das reflexões sobre como ocorre essa prática, ela se renova, daí que seja um processo contínuo que envolve autoconhecimento, reflexão, procura e ações que impliquem mudanças.

Os alunos da professora Fernanda gostam muito da maneira como ela direciona as suas aulas, sendo sempre atenciosa com as dificuldades de todos e preocupada em levar o conhecimento utilizando recursos como: músicas, imagens, filmes, jogos etc. Em relação ao que não gostam muito nas aulas, relataram que são os conteúdos relacionados às regras gramaticais, principalmente no que se refere à conjugação verbal.

Diante do que foi exposto por ambas as turmas em relação às aulas das professoras participantes, podemos inferir que elas agradam aos alunos com suas ações pedagógicas, mas poderiam (re)pensar a maneira como estão ensinando gramática, focando menos nas regras e dando mais atenção ao uso, talvez assim as aulas seriam ainda mais interessantes.

2. Como se constrói a identidade dessas professoras de ELE no contexto da pesquisa?

A identidade de ambas as professoras participantes começou a ser construída quando ainda eram alunas de CIL, quando tiveram o interesse em iniciar uma carreira profissional como professoras de ELE, a partir da influência de professoras que serviram como exemplos para elas. O objetivo das duas era de se formar em Letras Espanhol para poder ministrar aulas em um CIL também.

A história de vida da professora Ana Catarina influenciou bastante na construção de sua identidade profissional, pois seu interesse por danças, atividades físicas e lúdicas foram se refletindo em sala de aula. As atividades lúdicas e a maneira espontânea de ser revelam uma

professora próxima de seus alunos, preocupada em estabelecer um vínculo de afeto com eles, assim como as professoras que ela teve durante a sua formação e que lhe inspiraram agir dessa forma.

Apesar das adversidades na profissão, ela demonstrou ser uma profissional dedicada e comprometida com as questões educativas, sempre aberta às novas experiências. Acredita que o seu esforço é recompensado com o interesse e o bom resultado na aprendizagem dos seus alunos.

Como as identidades estão em constantes transformações, podemos dizer que Ana Catarina depois de ter se formado, continuou se aperfeiçoando como professora, o que faz parte do seu processo de construção de identidade, a partir de suas primeiras experiências profissionais, importante para o seu (re)conhecimento como professora de uma LE de um CIL. Devido à realidade existente nesse estabelecimento de ensino, ela busca ser sempre uma profissional melhor, uma cobrança que há com relação aos professores desses centros de línguas, para poder manter o nível de excelência.

Ana Catarina percebe as transformações do mundo contemporâneo e, portanto, se preocupa em se atualizar constantemente, além de levar em consideração o conhecimento de mundo de seus alunos. Acredita na necessidade de um ensino mais voltado para as exigências da sociedade atual, e se apoia nos métodos e estratégias de aprendizagem que estejam em consonância com os paradigmas recentes da área de atuação. Sob essa ótica, observamos nessa professora uma identidade em transição, que se adequa às mudanças no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de LE.

A professora Ana Catarina é extrovertida e dinâmica, criativa, expressiva e cativante. Ela conversa com seus alunos e tenta se aproximar deles para manter um contato horizontal, em que não está a um degrau acima deles, mantendo uma relação de afeto. Procura tornar suas aulas agradáveis com o seu bom humor e com atividades diferenciadas. No entanto, é enérgica e reage de forma mais dura quando os alunos extrapolam nas conversas paralelas em sala de aula quando ela está explicando um conteúdo ou quando eles não fazem devidamente as atividades ou as tarefas que ela propôs. Fica indignada com a desvalorização do professor perante a sociedade, sente-se decepcionada com isso e não alimenta a ilusão de que essa realidade possa ser mudada, mas mesmo assim se sente feliz e realizada por fazer o que gosta e, caso procurasse prestígio, não seria professora, como ela ressaltou.

A identidade da professora Fernanda sofreu muitas transformações, pois no início de sua vida como universitária passou por aprovações como docente de língua espanhola e suas

primeiras experiências lhe trouxeram uma insegurança relacionada ao medo de cometer erros. É uma profissional séria que se cobra muito. No seu relato ela afirma que a cobrança que faz a si mesma se deve ao respeito que seus alunos têm por ela. Hoje ela demonstra ser bastante segura, a insegurança ficou para trás, foi na fase inicial como profissional.

A sua identidade como professora foi se construindo a partir de sua relação com os professores do CIL em que estudava, das experiências em cursos pré-vestibulares e principalmente quando iniciou sua trajetória como professora do mesmo CIL em que foi aluna. Não ficou estagnada no tempo, pelo contrário, procurou evoluir juntamente com as novidades, principalmente as relacionadas às TICs, por isso incluía nas suas aulas o uso dessas novas tecnologias.

Assim como a professora Ana Catarina, a professora Fernanda se preocupa com a aprendizagem de seus alunos, há um diálogo constante entre ela e seus alunos para compreender quais são suas dificuldades e ver a melhor forma de solucionar eventuais problemas.

A professora Fernanda afirma que é preciso ter vocação para ser professor, uma frase que nos remete ao sacerdócio da profissão. Com relação a esse aspecto podemos observar que a professora tem orgulho da sua profissão e não pretende mudar, acredita que a vocação é um privilégio de alguns. E essa vocação faz com que ela procure ser sempre melhor, se atualizar e não esquecer nunca do compromisso com seu aluno, pois ele é o motivo de sua escolha e de suas ações.

A professora Fernanda é uma pessoa serena ao falar, é segura e sempre está preparada para as possíveis dúvidas dos alunos em relação ao vocabulário novo apresentado nos textos trabalhados. É uma profissional séria e bastante perfeccionista, sempre preocupada com que tudo esteja ajustado conforme ela planejou. Suas aulas são bem estruturadas e é exigente consigo mesma. Zela pelo bom relacionamento com seus alunos, sendo uma professora acessível e assim como a professora Ana Catarina, não se coloca em um pedestal para dificultar a relação mais aproximada com seus alunos.

OS PERCALÇOS E O DESFECHO DA PESQUISA

A coleta de dados dessa pesquisa foi feita durante 1 (um) semestre letivo, comecei as observações com notas de campo na primeira semana de aula, em agosto de 2013. O objetivo era que essa fase fosse concluída em novembro, mas estava grávida e meu parto teve que ser

antecipado para 16 de outubro (estava previsto para 12 de novembro) e só retornei às observações em novembro, havendo uma quebra na coleta dos dados. Consegui concluir com o mesmo número de aulas que havia planejado, mas nas duas últimas semanas os conteúdos estavam mais voltados para a revisão, devido às provas bimestrais estarem se aproximando. Dessa forma, as aulas foram diferentes das do início da coleta de dados. Eu não podia dar continuidade no semestre seguinte devido a dois fatores: não seriam os mesmos alunos, pois alguns podem mudar de horário, trancar a matrícula ou reprovar e a professora Fernanda deixou a sala de aula no semestre seguinte para assumir a supervisão pedagógica no curso noturno.

Mesmo assim os resultados foram positivos e os objetivos da pesquisa foram atingidos. Acreditamos que através desse estudo outros professores de ELE possam ter um outro olhar sobre o ensino e aprendizagem de língua espanhola, que leve em consideração os principais fatores que fizeram com que esse idioma tenha tido a atual ascensão e em parte o reconhecimento com relação à necessidade de sua implantação no currículo das escolas regulares. A pesquisa também ressaltou a importância dos estudos sobre identidade e ensino e aprendizagem de línguas, com enfoque no ELE, assim como a análise que o professor deve fazer de sua prática pedagógica e de que forma se pode (re)pensar essa prática que leve a possíveis ações e transformações no ambiente escolar em prol de uma aprendizagem de qualidade do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Transições e mudanças no Currículo de Formação de Professores de Línguas. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. *Aspectos da Linguística Aplicada: Estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. P. 33-47.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 5ª edição. Campinas, SP. Pontes Editores, 2008.

_____. *Linguística Aplicada- Ensino de línguas e comunicação*. Campina, SP. Pontes editores e Arte Língua, 3ª edição, 2009.

_____. Autoanálise de abordagem e de competências na formação continuada intensiva de professores de línguas. In: SILVA, K. A. (Org.) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas, SP. Pontes editores, v. 1. 2010. p.207-223.

ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Cortez Editora. Editora Autores Associados. Coleção Polêmicas do nosso tempo. 1980, 91 p.

ARFUCH, L. *La entrevista, una investigación dialógica*. Barcelona: Paidós, 165p. 1995.

BAPTISTA, L. M. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, C.; COSTA, E. G. M.. (Org.). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília: 2010, v. 16, p. 119-136.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. In: *Linguagem & Ensino*, v. 9, n.2, p.145-175, jul./dez. 2006a.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: Barcelos, A. M.F. & Vieira-Abrahão. M.H. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 15-42. Disponível em: http://www.academia.edu/1233708/Cogni%C3%A7%C3%A3o_de_professores_e_alunos_tend%C3%Aancias_recentes_na_pesquisa_de_cren%C3%A7as_sobre_ensino_e_aprendizagem_de_l%C3%ADnguas (p. 1-18). Último acesso em 31/12/2014.

BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores. In BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H.: (Org.). *Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2010, v. 5, p. 57-81.

BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. Introdução. In: BARROS, C.; COSTA, E. G. M. (Org.). *Espanhol: Ensino Médio*. 1ed. Brasília: 2010, v. 16, p. 10-12.

BAUMAN, Zigmund. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, 272 p.

_____. *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi / Zygmunt Bauman*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for education: an introduction to theory and method*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998, 276 p.

BRASIL. MEC-SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

BULLA, G. S.; BONOTTO, R. C. S. Cursos de formação de professores de línguas à distância: reflexões sobre aspectos organizacionais e desenvolvimentais In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, pp. 319-337.

CASTRO BARBO, M. A. Influência das crenças do professor de língua inglesa sobre o aprendizado. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas: Florianópolis, UFSC*, p. 265-276, 2007.

CELANI, M. A. A. Ensino de Línguas Estrangeiras – ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras - construindo a profissão*. Pelotas, RS: EDUCAT, 2001, P. 21-40.

_____. Chauvinismo lingüístico: uma nova melodia para um velho tema? In: Fábio Lopes; Kanavillil Rajagopalan. (Org.). *A linguística que nos faz falhar: investigação crítica*. 1ªed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 119-124.

_____. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, Nº. 1, 2005, p. 101-122.

Disponível em: <http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/viewFile/198/165> Último acesso em : 31/12/ 2014.

_____. Pergunta ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T; MONTEIRO M. C. G. (org.); *Formação de professores de Línguas na América Latina e Transformação Social*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 4, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 57-67.

CHIZZOTTI, A. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, 145 p.

CONSOLO D. A.; AGUILERA C. O. P. Sobre Políticas de Ensino e Aprendizagem de Línguas: (In) Formar o professor para atuar na contemporaneidade. In: SILVA, K. A. (Org.) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas, SP. Pontes editores, v. 1. 2010. p. 133-147.

CONSOLO, D. A.; SILVA, V. L. T. Desenvolvimento da proficiência oral em inglês de alunos universitários: Análise de tarefas e da qualidade das interações verbais. In: SILVA K. A. et al. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: Novos Olhares-Volume I*. Campinas, SP. Pontes Editores, 2011, p. 127-146.

DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V. L. A. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Org.). *Espanhol: Ensino Médio. Coleção Explorando o ensino*. 1ed. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 6, p. 55-68.

DENZIN, N. K. & LINCON, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. & LINCON, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. pp. 15-41.

DETTONI, R. V. Reflexões sobre o lugar da variação linguística no ensino de português como segunda língua. In: SILVA, K. A. (Org.) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas, SP. Pontes editores, v. 1. 2010. p. 97-112.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). *Texto preliminar das Diretrizes Institucionais dos CIL*. Brasília, 2012, 3 p. Disponível em: http://cilnovasdiretrizes.blogspot.com.br/2012_10_01_archive.html Último acesso em: 27/04/2014.

DOMINGUEZ, M. A. C. *As representações identitárias de um grupo de professores de língua espanhola: a sua formação e trabalho profissional*. Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras na área de concentração em Linguística Aplicada. Orientador: Prof. Dr. Hilário I. Bohn, 2013, 77p. Disponível em: <http://antares.ucpel.tche.br/poslet/dissertacoes/Mestrado/2013/As%20Representa%E7%F5es%20Identit%E1rias%20de%20um%20Grupo%20de%20Professores%20de%20L%EDngua%20Espanhola%20-%20A%20Sua%20Forma%20e%20Trabalho%20Profissional%20-%20Maria%20Antonia%20Carballo%20Dominguez.pdf> Último acesso em 05-03-2014.

EDITORA, M. *Michaelis Moderno dicionário da Língua Portuguesa*. Editora Melhoramentos. 5 ed. 2009. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php> Último acesso em: 04/01/2015.

EMMERICK DE ALMEIDA, A. O professor de língua estrangeira e sua busca por uma prática pedagógica crítica e reflexiva. In: *XV Congrès Brésilien des Professeurs de Français, 2005, Belo Horizonte. Actes du XV Congrès Brésilien des Professeurs de Français*. Belo Horizonte: UFMG, 2005. v. CD Rom. p. 1-10. Disponível em: http://www.fbpf.org.br/cd2/communications/themes/perspectives/01_alcineia_emmerick_alm_eida.pdf Último acesso em 25-03-2014.

ERES FERNÁNDEZ, G.M. As transformações no mundo do trabalho e as implicações para a formação de professores de línguas. In: In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p.275-281.

FERNÁNDEZ, S. I. G. Ensinar/aprender espanhol entre brasileiros: visão transcultural. In: SEDYCIAS, João (org.); *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro – São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 97-128.*

FABRÍCIO, B. F. Implementação de Mudanças em Contextos Educacionais: Processo de Aprendizagem e de Negociação Identitária. In: BARCELOS, A. M. F.(Org.) *Linguística Aplicada: Reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP. Pontes editores, v. 13. 2011. p. 171- 198.

FALTIS, C. Case Study methods in researching language and education. In: Hornberger, N. & Corson, D. (eds.). In: *Research Methods in language and education*. Encyclopedia of Language and Education, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997, pp. 145-152.

FETTERMAN, Davis M. *Ethnography: step by step*. 2. ed. Londres: Sage Publication, 1998.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A realização de atividades de correção com pares em aulas de língua inglesa no curso de Letras: um estudo comparativo de ativiades realizadas sem e com o apoio de formulários de orientação. In: SILVA K. A. et al (Orgs.) *A formação de professores de línguas: Novos Olhares-Volume I*. Campinas, SP. Pontes Editores, 2011, p. 99-125.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional dos professores. In: *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Lisboa: Porto Editora,1999, p. 133-258.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002, 175 p.

GOETTENAUER, E. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, João (org.); *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro – São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 61-70*.

HALL, Stuart. A identidade em questão. In: SILVA, T. T. , LOURO, G. L. *A identidade cultural na pós- modernidade*. 11ª edição. DP&A, 2011.p. 7-46.

JAEGER, D. Língua espanhola nas escolas brasileiras, integração e política linguística: reflexões em torno da aprovação da Lei 11161/05. In: *Revista Espaço Acadêmico* n° 97, junho de 2009. P. 31-36. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7171> Último acesso em 10/06/2014.

KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: Inês Signorini. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. Elementos para uma discussão no campo aplicado. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 1998, v. 1, p. 267-302.

_____. Os estudos de Letramento e a formação do professor de língua materna. In: *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, n. 3, 2008, p. 487-517. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf> Último acesso em: 24/02/2014.

KULIKOWSKI, M. Z. M. La lengua española en Brasil: un futuro promisor. In: SEDYCIAS, João (org.); *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro – São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 45-52*.

LASECA, A. *O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro/ la enseñanza del español en el sistema educativo brasileño*. Brasília: Thesaurus, 2009.
Portal Oficial do Mercosul. Disponível em 18/02/2009: Disponível em: <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/4c7b4a804fc72bb7aa78ff8bf7fc5c91/A>

RI140-

[2009_Martinez_Cachero_espanol_sistema_educativo_brasileño.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=4c7b4a804fc72bb7aa78ff8bf7fc5c91](#). Último acesso em: 10/06/2014.

LIMA, A. P. et al. O ensino de língua inglesa no estado de SP Uma proposta em questão. In: SILVA, K. A. (Org.) *Ensinar e aprender línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas, SP. Pontes editores, v. 1. 2010. p. 149-184.

LIMA, R.C.C.P.; Ser Ninguém -Ser Alguém: Análise de discurso de uma narrativa de professor. In: CORACINI, M.J. (Org.). *Identidade e discurso: desconstruindo subjetividades*. Campinas, Editora Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 257-268.

LÓPEZ, S. F. Las estrategias de aprendizaje. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Org) *Vademécum para la formación de profesores*. SGEL, S.A. Alcobendas, Madrid, 2008. p. 411-433.

MAHER, T. M. Sendo índio em português. In: *Lingua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. In: SIGNORINI, I. (Org.) Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 115-137, 1998.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASTRELLA, M. R.; NORTON. B. Querer é poder? Motivação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: *Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares*. MASTRELLA, M. R. (Org.) Campinas, SP. Pontes Editores. 2011. v. 18. p. 89-113.

MOITA LOPES, L. P. Discurso de identidade em sala de aula de leitura de LI: a construção da diferença. In: *Lingua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. SIGNORINI, I. (Org.) Campinas, SP.: Mercado de Letras, 1998, p. 303-330.

_____. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. 2ª e. Campinas: Mercado de Letras, 1996, 190 p.

_____. Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto básico apresentado no simpósio *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação*, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico, 25-26 de abril de 2005, p. 1-15.

MORAES, F. FAVA de. *Ética na Pesquisa*. Palestra proferida em seminário do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP. c.1995.

MORENO FERNÁNDEZ, F. El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Org) *Vademécum para la formación de profesores*. SGEL, S.A. Alcobendas, Madrid, 2004. p. 287-304.

_____. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (org.); *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro – São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 14-34.*

MOURA FILHO, A. C. L. *Reinventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Brasília, 2000, 161p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas, Universidade de Brasília, 2000.

_____. *Pelo inglês a fora: carreira profissional e autonomia da aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Brasília, 2005, 281p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

_____. *Basta de clamarmos inocência: a formação reflexiva do professor contemporâneo de línguas*. In: SILVA K. A. et al (Orgs.) *A formação de professores de línguas: Novos Olhares- Volume I*. Campinas, SP. Pontes Editores, 2011, p. 49-72.

NICOLAIDES, C. S. ; Tílio, R. *O material didático na promoção da aprendizagem autônoma de línguas por meio do letramento crítico*. In: Paula Szundy; Júlio César Araújo; Christine Nicolaidés; Kleber Aparecido da Silva. (Org.). *Linguística Aplicada e Sociedade*. 1ª ed. Campinas: Ponte, 2011, v. 1, p. 175-196.

NÓVOA, A. *Os Professores e as Histórias de suas Vidas*. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Editor: Porto Editora. Lda. 2000, 214 p.

ORTÍZ ALVAREZ, M. L. *O papel dos cursos de Letras na formação dos professores de línguas: Ontem, hoje e sempre*. In: SILVA, K. A. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas, SP. Pontes editores, v. 1. 2010a. p. 235-255.

_____. *Reflexão sobre teoria e prática na formação do profissional de línguas*. In: Leonardo Herrera González; Valeria Paola Suárez Galicia. (Org.). *Práctica Educativa en la enseñanza de lenguas extranjeras en México: antología de textos*. 1ed. Cidade de México: Editora da UNAM, 2010b, v. 1, p. 235-256.

ORLANDI, E. P. *Identidade Linguística Escolar*. In.: SIGNORINI, I (org.). (Ed.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 203-212.

_____. *Identidade linguística escolar*. In.: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. - Campinas, SP: Mercado de Letras 1998. 4ª reimpressão, 2006, p. 203-212.

PAJARES, M. F. *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. *Review of Educational Research*, v. 62, n.3,1992, p. 307-332.

PELLIM, T. *Negociando identidades: quando o aluno vira professor e o professor vira aluno*. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Org.) *Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Coleção: *Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 5*, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 125-141.

PASSARELLI, L. G. Da formação inicial à formação continuada: reflexões a partir da experiência da PUCSP. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p. 219-237.

PENNA, M. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizando. In: SIGNORINI, I. (Ed.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 89-112.

PENNYCOOK, A. Cultural Alternatives and Autonomy. In: BENSON, P. & VOLLER, P. *Autonomy and Independence in Language Learning*. Londres, Longman, 1997.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar/ Philippe Perrenoud; trad. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p.

_____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*; tradução Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artmed, 2002. 232p.

PESSOA, R. R. *A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras: Linguística Aplicada. Belo Horizonte. Faculdade de Letras UFMG. 2002. 255 p.

_____. Formação crítica de professores de línguas estrangeiras. In: SILVA K. A. et al (Orgs.) *A formação de professores de línguas: Novos Olhares-Volume I*. Campinas, SP. Pontes Editores, 2011, p. 31-47.

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over 'new/non-native' Englishes. *Journal of Pragmatics*, REINO UNIDO, v. 27, 1997, p. 225-231.

_____. ELT Classroom as an arena for identity clashes. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETO, M. (Org.) *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001, p. 70-90.

_____. *Por uma Linguística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética - 1ª ed.* São Paulo - SP: Parábola, 2003. v. 1. 144 p.

RINVOLUCRI, M. The humanistic exercise. In: ARNOLD, J (Ed.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. P. 194-210.

ROCHA, C. H. O ensino de LE (Inglês) para crianças do Ensino Fundamental Público na transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. In: SILVA, K. A. (Org.) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas, SP. Pontes editores, v. 1. 2010. p. 53-79.

ROJO, R. H. R. *Entrevista Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens*. Outubro de 2013. 5 p. Disponível em:

http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19 Último acesso em: 03/12/2014.

ROMERO, T.R.S.; Autobiografias de professores de inglês: o entretecer de memória e narrativa na constituição da identidade profissional. In: CELANI, M.A.A. (Org.) *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Ed. 1. Campinas, Mercado de Letras. 2010, p 141- 172.

_____. Construindo a inclusão de futuros professores de inglês. . In: SILVA K. A. et al (Orgs.) *A formação de professores de línguas: Novos Olhares-Volume I*. Campinas, SP. Pontes Editores, 2011, p. 173-198.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN, N. K. & LINCON, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. PP. 193-217.

SEDYCIAS, J. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: SEDYCIAS, João (org.); *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro – São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 35-44.*

SHOTTER, J. Social accountability and the social construction of ‘You’ In: Shotter, J. & Gergen, K. (eds.) *Texts of identity*. Newbury Park, CA, Sage, pp. 133-151, 1989.

SILVA, K. A. Posfácio. In: SILVA, K. A.(Org.) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas, SP. Pontes editores, v. 1. 2010. p. 297-302.

SILVA, T. T. S. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org) *Identidade e diferença- A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SMYTH, J. *Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Buckingham: Open University Press, 1991.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua internacional: Por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, K. A.(Org.) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas, SP. Pontes editores, v. 1. 2010. p. 25-52.

SOARES, T. S. R.; CONCEIÇÃO M. P. Crenças e ações do professor na sala de aula: Um processo de perpetuação de abordagens tradicionais de ensino de vocabulário em língua estrangeira? In: SILVA, K. A.(Org.) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas, SP. Pontes editores, v. 1. 2010. p. 113-129.

STURM, L. Conhecendo a realidade escolar para uma formação inicial crítica e reflexiva de professores de inglês. In: SILVA K. A. et al (Orgs.) *A formação de professores de línguas: Novos Olhares-Volume I*. Campinas, SP. Pontes Editores, 2011, p. 73-98.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: História sobre a formação do professor de línguas e sua Prática Pedagógica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas (34) 72-92. Jul./Dez. 1999 Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/tla/article/view/2411> Acessado em: 12/07/2013.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas, SP. Pontes editores, v. 1. 2010, p. 225-233.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org) *Identidade e diferença- A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.p. 7-72.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

ANEXOS

Anexo 1

Prezado colega,

Este questionário faz parte de uma pesquisa que realizo no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília sobre a prática reflexiva de professores e alunos de LE. A sua contribuição será muito importante para o nosso estudo e para a área de ensino-aprendizagem de línguas. A sua identidade será preservada.

Muito obrigada!

1. Como você avalia a sua formação inicial? De modo geral, como você vê a formação docente na atualidade?

2. Qual a sua motivação em ensinar a língua espanhola?

3. Quais foram as principais dificuldades que você enfrentou no início de sua prática docente?

4. Como você avalia seu relacionamento com seus alunos?

5. A escola oferece recursos que auxiliem na prática pedagógica do professor? Quais?

6. Analisando sua prática, quais são os principais saberes e/ou conhecimentos que você mobiliza em sala de aula? Qual a origem deles?

-
-
-
-
7. Você acha que seus alunos se interessam por aprender a língua espanhola?
-
-
8. Ensinar gramática é o mais importante nas aulas de LE?
-
-
9. De que maneira você induz seus alunos a fazerem reflexões sobre assuntos ensinados em sala?
-
-
10. De que forma você trabalha o livro didático em sala?
-
-
11. Como você avalia sua prática pedagógica?
-
-
12. Você tem o hábito de refletir sobre sua prática pedagógica? Quais são as principais questões refletidas?
-
-
13. Como se dá, em sua experiência profissional, o processo de formação continuada? Que investimentos pessoais você faz para seu aperfeiçoamento profissional?
-
-
14. Mesmo nesse contexto de desvalorização do magistério em nossa sociedade, você se sente realizada profissionalmente?
-
-
-
-

Anexo 2

Prezado aluno,

Este questionário faz parte de uma pesquisa que realizo no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília sobre a prática reflexiva de professores e alunos de LE. A sua contribuição será muito importante para o nosso estudo e para a área de ensino-aprendizagem de línguas. A sua identidade será preservada.

Muito obrigada!

1. O que você acha das aulas da professora?

2. O que você mais gosta nas aulas de espanhol?

3. A turma tem um bom relacionamento com a professora?

Que sugestões você daria para que as aulas fossem ainda mais interessantes?

4. O que é ser um bom professor de língua estrangeira?

5. O espanhol vai ser importante para o seu futuro? De que maneira?

6. O que você espera saber ao término do curso?

7. O que pensa sobre o ensino de línguas que tenha como foco principal a reflexão sobre os temas tratados em sala?

8. Como você avalia o interesse da sua turma nas aulas de espanhol?

9. Quais recursos, tecnológicos ou não, são usados pela professora de espanhol? Você acha que eles ajudam na aprendizagem e contribuem para autonomia do aluno?

Anexo 3

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

1. Quais fatores contribuíram para que se tornasse professora de língua espanhola?
2. Como se sente em relação à profissão?
3. Quais as suas maiores preocupações com relação à aprendizagem do aluno?
4. Como acha que deve ser o ensino de língua espanhola?
5. O que pensa sobre outros professores de língua estrangeira?
6. Você acha que existe um modelo de professor de língua estrangeira?
7. Você teve influência de algum professor para a identidade que construiu de professor de língua espanhola?
8. Você acredita que ensinar espanhol pode contribuir para mudar algum aspecto em sua vida? E na vida de seus alunos?
9. Como descreveria sua prática pedagógica rotineira?

Anexo 4

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA FEITA COM A PROFESSORA FERNANDA

Realizada em: 24/02/2014

1. Quais fatores contribuíram para que se tornasse professora de língua espanhola?

Em primeiro lugar, os meus professores, é... me espelhei bastante nos professores que eu tive no Centro de Línguas e depois vim ser professora da mesma instituição.

2. Como se sente em relação a sua profissão?

É, eu me sinto bem, feliz, realizada, é a profissão que eu acho que eu deveria ter seguido mesmo, essa carreira, porque, é, ser professor antes de tudo é uma vocação, eu entendo que..., é, além de salário, é... as pessoas devem buscar seguir o coração e a vocação, então eu me sinto muito bem.

3. Quais são as suas maiores preocupações em relação à aprendizagem de seus alunos?

É, os alunos, cada aluno tem um tipo de dificuldade e o professor, ele sempre tem que estar atento às dificuldades do aluno, um aluno às vezes é bom na pronúncia, o outro já na escrita, então um bom profissional de língua estrangeira, ele tem que “tá” atento a essas habilidades dos alunos e extrair o máximo que ele puder com novas técnicas, então os recursos estão aí, hoje em dia pra isso, é, ultimamente a gente tem se voltado muito pras tecnologias e isso deve ser inserido na sala de aula, é um meio eficaz, esses métodos que usam, é... audiovisual, pra que os alunos possam ir sanando as dificuldades, então “ah, eu tenho dificuldade, é, na parte oral”, vamos ouvir música, ver filmes, isso vai ajudar bastante no aprendizado.

4. Como acha que deve ser o ensino de língua espanhola? (Só complementando, porque você já falou sobre isso.)

Bom, o professor que se dedica a uma língua estrangeira, ele tem que “tá” atento a essas quatro habilidades do aluno, né, ele tem que ser capaz de, de levar o aluno a pelo menos a uns 50%, mesmo que eu vá fazer, é... um espanhol instrumental, mas eu tenho que “tá” sabendo que eu tenho que escrever bem, interpretar bem e se for um curso completo o profissional tem que “tá” sempre atento a levar outros meios que o aluno possa falar, possa ouvir bem.

5. O que você pensa sobre outros professores de língua estrangeira, eles estão de acordo com tudo isso que você falou? Eles trabalham as quatro destrezas, o que você acha?

Eu acho que nem todos trabalham, porque a gente “tá” numa fase de transição ainda dos métodos, muita gente falo sobre o método comunicativo, que “tá” em voga, mas nem todo mundo é adepto a esse método comunicativo e o mais importante de uma língua estrangeira é

exatamente a comunicação, ou seja, ela escrita ou oral, né, mas nem todos os professores conseguem tratar essas quatro habilidades, é... de forma eficaz, então os alunos têm saído com uma certa deficiência, principalmente na parte oral, né. O espanhol, ele se detém muito na gramática e na parte escrita, mas a parte oral não é tão valorizada pelos professores.

6. Você acha que existe um modelo de professor de língua estrangeira?

Não, não existe um modelo não, a gente, às vezes nos cursos, a gente recebe muita técnica nova, mas cada professor tem sua característica, então eles sabem o que deve ser trabalhado, mas cada um tem o seu modo de trabalhar, né, é...existem técnicas, existem recursos, que nem todos usam, mas “tão” aí disponíveis, os materiais hoje em dia são muito bons, não é como antigamente. Na minha época, pra você ver uma fita, é..., aliás, pra ver um filme, você tinha que esperar alguém ir pra Espanha e trazer essa fita, não, hoje em dia a gente tem muito material bom. Nem todos os professores estão cientes desses materiais, mas existe muita coisa boa no mercado.

7. Bom, aqui você já respondeu parcialmente, mas complementando o que já foi dito, você teve influência de algum professor para a identidade que construiu (e continua construindo) de professora de língua espanhola?

Ah, eu tive sim, eu tive uma professora que eu gostava muito na época em que eu era estudante, e foi por causa dessa professora que eu me tornei professora de espanhol também, eu me espelhei e muito no modelo de professora que ela era, né. Dentro de sala de aula eu me via, assim, todas as aulas dela eu me via a cinco anos a frente pensando, ah, se um dia fosse eu, então ela me inspirou em tudo na minha profissão.

8. Por exemplo, de que maneira eram as aulas dela, que eram tão interessantes a ponto de inspirarem você?

Eu gostava muito das aulas dela porque ela não ficava só na gramática, ela sempre trazia algum conteúdo cultural, ela conseguia, é..., como eu vou dizer, ela conseguia aliar a prática dela, aliás, essa parte teórica, à prática, então ela sempre “tava” com algum exemplo de cultura, ela sempre conseguia, é, colocar na prática aquilo que ela “tava” ensinando, então eu gostava muito desse modelo.

9. Você acredita que ensinar espanhol pode contribuir ou contribui para mudar algum aspecto em sua vida?

Eu acho que não só na minha vida, mas dos estudantes também, né, vão mostrar uma nova visão de mundo, mostrar que aprender uma língua estrangeira é algo importante pra vida, e de forma? Acho que na vida profissional e na vida pessoal também. É muito gostoso quando você vê, é..., não sei, um estrangeiro e você pode se comunicar com ele, ajudar, num restaurante e numa viagem, explicar um ponto turístico, falar sobre seu país, então eu acho que isso é muito interessante, me ajuda muito. Eu gosto muito de viajar, e quando eu tenho esse contato, eu costumo passar para os alunos essa mesma experiência, pra quando eles forem ter, eles lembrarem né, “ah, o espanhol foi importante pra mim por isso” pessoalmente

e profissionalmente porque abre muitos campos de trabalho, quem não fala uma língua estrangeira hoje, é como se fosse um pouco analfabeto, nesse sentido, né, analfabeto no sentido de mundo mesmo, “ah, eu não consigo me comunicar, então, tem um entrave, né, entre eu e outra cultura, entre eu e uma pessoa estrangeira.

10. Como você descreve sua prática pedagógica rotineira, ou seja, o seu dia a dia dentro da sala de aula?

Bom, eu procuro sempre planejar as minhas aulas da forma como eu gostaria que “tivesse” tendo aquela aula, então eu pro... eu sempre começo a aula com alguma dinâmica, nunca direto no quadro, até porque como o espanhol é muito parecido com o português e os prof..., os alunos, eles têm um trauma da língua portuguesa. Se você chegar e já encher o quadro como fazem, faziam, os professores de português, o aluno já não vai gostar da língua estrangeira, então eu procuro ser bastante dinâmica nas minhas aulas, pesquisar, principalmente essa parte de audiovisuais que eu sou formada também, tecnologia da informação e isso tem me ajudado bastante, eu sempre “to” procurando algum meio diferente, ou vídeo né, pra que os alunos possam “tá” inserindo ali no, em algo que é real né, porque a língua é dinâmica e ela é real, então a gente tem que pegar situações reais, é isso que eu trabalho.

Então você costuma refletir sempre sobre aquilo que você trabalhou, dentro ou fora da escola, do ambiente de trabalho para que sempre esteja melhorando sua prática pedagógica?

Com certeza, o aluno tem que saber o porquê ele “tá” aprendendo, se ele “tá” aprendendo o presente, então ele tem que saber que ele “tá” aprendendo o presente pra poder falar sobre, por exemplo, sobre a rotina dele, ah, falar sobre o passado, sobre aquilo que aconteceu com ele no final de semana, então ele tem que ter um, ele tem que refletir sobre aquilo que ele “tá” aprendendo, né, eu não posso, é, explicar determinados conteúdos isoladamente, sem que ele tenha, é, uma reflexão né, sem que ele veja na prática, é, aquele conteúdo que “tá” sendo inserido, ainda que na sala de aula a gente tenha uma situação bem atípica né, a gente não “tá” imerso naquele, no ambiente né, não é algo tão natural, mas o professor, ele tem que buscar as situações naturais, né, pra que o aluno possa se inserir na, né, naquele aprendizado, naquela matéria.

Mas e você? Você reflete sobre como são suas aulas, às vezes faz isso em casa, até dentro do carro, dirigindo, “como foi a minha aula hoje”, reflete sobre determinados pontos que poderiam ser melhorados ou não, pois, que bom que tudo deu certo?

Não, reflito sim, reflito e também compartilho com, é, os meus colegas professores, então, às vezes faço uma dinâmica, compartilho, pergunto se na sala dele deu certo também, na minha foi assim a receptividade ou, ah não, eu tenho que mudar, eu tenho que fazer uma variante dessa dinâmica, não deu certo. Ah, tal música não serve pra trabalhar determinado assunto, então a gente sempre “tá” mudando, sempre “tá” mudando, pra, pra melhorar a prática na sala de aula. Reflito bastante sobre isso.

Anexo 5

TRANSCRIÇÃO DA NARRATIVA DA PROFESSORA ANA CATARINA

Realizada em: 20-03-2014

Bem, eu vou contar, é um pouco sobre a minha vida profissional, por que que eu escolhi Letras/Espanhol né. Bom, tudo começou, na verdade quando uma amiga da minha mãe, é, me inscreveu, no Centro de Línguas, porque antigamente sobravam vagas, principalmente pra espanhol que “tava” começando e aí tinha sobrado vaga pra espanhol e ela me ligou e falou pra minha mãe que ia fazer minha matrícula, então a partir, desse, desse dia eu passei a frequentar as aulas, passei a gostar da língua espanhola. E eu “tava” próximo de fazer vestibular, o meu sonho era fazer Educação Física, eu queria demais fazer Educação Física”, porque eu queria trabalhar na área, é, de, de dança, né, e..., nessa área assim de ..., com o corpo na verdade, né. Só que, várias tentativas que eu fiz, eu não consegui passar, porque toda vez, é, eu tinha que ter um corum alto nas disciplinas de ciências naturais, e eu não tinha, né, Física, Matemática, tinha que ser muito boa e eu não era boa nisso, eu era boa em humanas. E aí, um dia, eu conversando com minha professora que eu gostava muito, eu perguntei pra ela, porque eu vi que tinha a opção de Letras/Espanhol na UnB e eu perguntei pra ela se era um bom curso pra eu fazer né, porque “tava” começando né, assim, é, o espanhol estava começando a ser difundido, já tinha esse curso na UnB, eu acho que já tinha até turma formada, mas assim, é..., o, a, o idioma espanhol estava sendo difundido naquela época por conta do MERCOSUL e ela falou que era uma boa sim, porque era uma área que é, ia crescer muito, que eu não precisava ser só professora, que eu podia ser tradutora simultânea, que eu podia fazer tradução de texto, ou seja, que não precisa ficar somente como professora, que eu tinha outras opções. E então eu optei por fazer letras/Espanhol, eu pensei que não ia passar porque, é, antigamente não era tanta faculdade como hoje né, nossa, é, é bem diferente né, eu fico pensando, nossa, era Católica, né, as particulares né, Católica, AEUDF e UniCeub, eram as únicas particulares que tinham, não tinha, é, UNIP, não tinha essas faculdades JK, nada disso. E aí eu tinha feito pra Católica Direito e... pra AEUDF Direito, e não tinha passado, aí eu pensei, ah, se eu passei nas particulares que é mais fácil né, imagina na UnB e então o resultado da UnB demorava mais um pouco que as particulares e eu fui viajar e então um belo dia o meu primo me liga pra onde eu estava, porque eu estava na casa da minha prima e falou que eu tinha passado na UnB pra Letras/Espanhol, eu fiquei muito contente, é..., eu achei muito bacana e aí eu comecei a fazer o curso, comecei a me identificar, comecei a..., a achar mais interessante ainda, porque lá a gente trabalha, na faculdade, eles trabalham mais a questão da cultura, né, da questão é, é, da língua em si, né, então eu achei muito bacana. E assim, eu posso dizer que o Centro de Línguas me ajudou muito (com ênfase), tanto na decisão, que foi por meio de uma professora, assim, é, que me incentivou a fazer o curso de Letras/Espanhol e também é... pelo próprio idioma né, porque quando eu cheguei na UnB eu já “tava” já sabendo, já compreendia o que o professor falava né, não tinha tanta dificuldade pra entender, porque todos os professores são nativos né, falam tudo em espanhol, uns falam rápido outros não falam, então meu ouvido já “tava” meio

acostumado por conta do Centro de Línguas, então, o Centro de Línguas assim, foi determinante pra mim, eu acho, né, me ajudou muito, eu, assim, tanto é que, a minha escolha de trabalhar como professora, foi, pra, realmente, pra Centro de Línguas, eu queria Centro de Línguas, não queria Regular porque eu acho que o foco aqui é diferente né, aqui, o foco é que o nosso aluno aprenda uma língua né, e se o aluno quiser ele aprende, porque aqui dá todo o suporte que uma escola particular dá né, então assim, isso foi que me ajudou muito. E..., assim, eu tive várias experiências profissionais antes de trabalhar no Centro de Línguas, eu trabalhei em escolas particulares, em pré-vestibulares, principalmente em pré-vestibulares, mas o que mais me marcou foi o AluB, o AluB e o CCB, que é um..., um... pré-vestibular gratuito de nove meses, que é... não sei se ainda é, mas era patrocinado né, pela... pelos jesuítas né, e ficava ali na 601 norte, su..., norte, norte, isso, 601 norte e foram as duas experiências que me marcaram, lá principalmente porque foi com essas, com essa turma que eu tinha, que eu adquiri segurança, né, porque entrar numa sala de aula é, com um monte de aluno é difícil no primeiro momento, né, e eu assim, é... peguei um pouco mais de experiência lá, os alunos me acolheram super bem né, e aí eu fui melhorando. Aí eu tive a outra experiência marcante, que foi no AluB, essa foi até engraçada, porque no primeiro dia de aula, eu toda inocente, achando que era tipo regular (risos), eu perguntava o nome de cada um no pré-vestibular, né, e aí teve um rapaz, já era tipo um senhor, já deveria ter uns, um senhor não, já... da nossa idade né, mas naquela época pra mim era senhor né, porque eu era mais nova né, ele ... ficou olhando assim, tipo, “nossa, mas pra quê que ela “tá” fazendo isso”?né, mas era a forma que eu tinha de integrá-los a mim, da gente interagir né, e aí assim, essa experiência que eu tive no AluB pra mim foi muito boa, porque me deu segurança né, o..., trabalhar no pré-vestibular AluB, pra mim foi assim, é, é, é muito, muito importante, porque lá mesmo que eu me firmei sabe, como profissional, que eu tive certeza, não, é isso que eu quero né, e assim, como lá a gente tinha um livro, é... que usávamos, colocavam se a gente era bom professor ou não e sempre eles colocavam que eu era boa professora, boa professora e isso eu achava bom, né, por mais que eu não fosse aqueles professores né, que davam show né, porque no pré-vestibular o aluno quer professor que dá show né, que faz piadinha, que fazia, e eu não sou muito assim né, e... e pra mim foi determinante lá, me firmei mesmo, tive certeza que era isso que eu queria, aí logo em seguida comecei a dar aula em Centro de Línguas, eu fui chamada pra dar aula em Centro de Línguas como contrato e depois, logo em seguida fui chamada como efetiva. Então assim, as minha experiências profissionais assim, mais marcantes foram essas. Claro que eu trabalhei em outras escolas e tal né, mas essas foram as que mais me marcaram porque foram as que me deram segurança né, e eu gostei muito (ênfase) de trabalhar no AluB, apesar deles pagarem muito (ênfase) pouco, mas era muito bom a equipe né, porque como eu trabalhava com muitos rapazes, era muito engraçado na hora do intervalo, né, a gente brincava muito, era um clima bastante gostoso, né, eu sinto falta desses, desses bons tempos né. E... bom, histórias assim de sucesso, bom, o sucesso eu acho que foi eu conseguir né, dar aula né, eu conseguir ser professora né, isso eu acho que já é um grande sucesso pra mim, e em relação a frustrações, ah, já tive várias, já tive frustração de, ah, de, de, não me sentir valorizada como profissional, né, não me sentir valorizada pelos pro.. pelos meus alunos, pelos meus colegas, né, às vezes por questão, frustração por questões salariais né, então assim, mas é, é, o, o sucesso foi maior que a frustração né, então eu acho assim que,

pelo menos eu faço o que eu gosto né, eu já tinha, já tentei vários outros concursos em área administrativa e na hora H eu tive medo, porque é uma coisa que eu gosto, eu gosto de estar em centro de aula, eu gosto de, de “tá” sendo o centro né, das pessoas “tarem” prestando atenção no que eu “to” falando, isso eu acho bacana né, a liberdade que você tem em sala de aula né, de você poder um dia levar uma discussão pros alunos discutirem né, de você “tá” levando uma música, um filme, coisas que não vou ter em outras áreas né, então assim, eu acho que o, o , o ser professora se encaixa muito no meu perfil né, como pessoa né, se encaixa muito no meu perfil né, porque eu não gosto muito de pessoa que fica mandando em mim, mandando eu fazer aquilo, aquilo outro e assim, em sala de aula a gente tem essa autonomia, então é, é muito bom. Eu “to”, assim, muito feliz de ser professora, eu quero logo assim, quando eu sentir um clique assim, fazer um mestrado também, entendeu, e é isso. O meu dia a dia em sala de aula (pausa), bom, eu acho que as minhas aulas assim são bem dinâmicas né, claro que não é todo dia, que não é todo dia que eu “to” com disposição e também eu acho que, é,é, todo dia acaba enjoando também né, então assim, eu procuro sempre dinamizar, assim,eu sempre procuro trazer uma coisa diferente, mas tem aluno que não gosta né, eu percebo que tem aluno que se acanha, que acha ruim, que às vezes prefere um outro professor que não é tão dinâmico né, que é mais tranquilo né, é, às vezes eu sou um pouco brava, então, acho que isso às vezes eles não gostam né, mas o meu dia a dia eu posso dizer que é tranquilo né, eu procuro, é, sempre dinamizar as minhas aulas né, é isso.

Anexo 6

QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELA PROFESSORA FERNANDA

1. Como você avalia a sua formação inicial? De modo geral, como você vê a formação docente na atualidade?

A minha formação foi em um Centro Universitário. Durante quatro anos me preparei para ser professora de língua estrangeira e conciliava os estudos com a prática em uma escola particular.

2. Qual a sua motivação em ensinar a língua espanhola?

Em primeiro lugar, sempre gostei de estudar idiomas; era uma paixão que tinha por conhecer a língua e a cultura de outros povos. Esse gosto pessoal, pouco a pouco se converteu em profissão.

3. Quais foram as principais dificuldades que você enfrentou no início de sua prática docente?

Não ter objetivos claros e pouco conhecimento em determinadas áreas. Tudo isso afetou para que ocorressem erros dentro da sala de aula.

4. Como você avalia seu relacionamento com seus alunos?

Os meus alunos me respeitam e me veem como um exemplo também para eles.

5. A escola oferece recursos que auxiliem na prática pedagógica do professor? Quais?

Sim. A minha escola é muito rica em recursos audiovisuais, temos televisão, som, DVD em todas as salas e lousa digital.

6. Analisando sua prática, quais são os principais saberes e/ou conhecimentos que você mobiliza em sala de aula? Qual a origem deles?

Além do conhecimento linguístico eu preciso lançar mão de recursos tecnológicos nas aulas. Os conhecimentos foram adquiridos na graduação e também na pós.

7. Você acha que seus alunos se interessam por aprender a língua espanhola?

Os alunos são interessados na língua espanhola, mas o foco deles é sempre a língua inglesa.

8. Ensinar gramática é o mais importante nas aulas de LE?

Não. O professor deve sempre aliar o ensino da gramática com a conversação.

9. De que maneira você induz seus alunos a fazerem reflexões sobre assuntos ensinados em sala?

Em todas as aulas eu procuro fazer uma autoavaliação com os alunos. Isso ocorre no início das aulas, fazendo com que eles relacionem o que aprenderam na aula anterior com o conhecimento que será passado na aula seguinte.

10. De que forma você trabalha o livro didático em sala?

O método adotado no CIL é sempre usar o livro nas aulas, mas sabendo que o livro é um guia e nunca é um material completo.

11. Como você avalia sua prática pedagógica?

Sempre avalio como um processo contínuo em que tenho de aprender sempre mais.

12. Você tem o hábito de refletir sobre sua prática pedagógica? Quais são as principais questões refletidas?

Sim. Eu busco examinar minha prática levando sempre em conta os objetivos de cada aula; partilho com minha equipe se consegui atingir tais objetivos. Caso não consiga, peço sugestões para me aperfeiçoar nas aulas seguintes.

13. Como se dá, em sua experiência profissional, o processo de formação continuada? Que investimentos pessoais você faz para seu aperfeiçoamento profissional?

Busco me aperfeiçoar com cursos oferecidos pela Secretaria de Educação e invisto financeiramente na compra de livros a fim de me atualizar constantemente.

14. Mesmo nesse contexto de desvalorização do magistério em nossa sociedade, você se sente realizada profissionalmente?

Eu me sinto realizada e feliz com o meu trabalho, pois vejo que antes de ser profissão, ser professor é uma vocação.

Anexo 7

QUESTIONÁRIO RESPONDIDO POR UMA ALUNA DA PROFESSORA ANA CATARINA

1. O que você acha das aulas da professora?

As aulas são planejadas, explicativas e a professora dá espaço para os alunos fazerem comentários, as aulas são ótimas.

2. O que você mais gosta nas aulas de espanhol?

As dinâmicas, a conversação e a explicação do conteúdo.

3. A turma tem um bom relacionamento com a professora?

Sim, porém os alunos não se calam na hora da explicação.

4. Que sugestões você daria para que as aulas fossem ainda mais interessantes?

Deveríamos escutar mais músicas e poderíamos aprender mais sobre a cultura dos países.

5. O que é ser um bom professor de língua estrangeira?

Dar toda a aula falando em espanhol, tirar todas as dúvidas dos alunos, enxergar as dificuldades da turma e trabalhar perante isso.

6. O espanhol vai ser importante para o seu futuro? De que maneira?

Sim, pois eu estou me formando em Letras Português-Espanhol, já dou classes e o curso só me aprimora mais.

7. O que você espera saber ao término do curso?

Falar bem o idioma, boa parte da gramática e ter um vocabulário amplo.

8. O que pensa sobre o ensino de línguas que tenha como foco principal a reflexão sobre os temas tratados em sala?

É ótimo, pois através das reflexões expomos nossas opiniões e ouvimos as dos colegas enquanto praticamos a oralidade.

9. Como você avalia o interesse da sua turma nas aulas de espanhol?

A turma parece ir à aula para passar o tempo, pois brincam a aula toda, não demonstram interesse.

10. Quais recursos, tecnológicos ou não, são usados pela professora de espanhol? Você acha que eles ajudam na aprendizagem e contribuem para autonomia do aluno?

Ela usa aparelhos eletrônicos com televisão, o som, DVD e isso chama a atenção dos alunos e torna a aula interessante.

Anexo 8

QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PO UM ALUNO DA PROFESSORA FERNANDA

1. O que você acha das aulas da professora?

Ótimas e muito concisas. Gosto muito da metodologia de ensino aplicada pela professora.

2. O que você mais gosta nas aulas de espanhol?

Pronúncia e a prática oral.

3. A turma tem um bom relacionamento com a professora?

Sim, é claro.

4. Que sugestões você daria para que as aulas fossem ainda mais interessantes?

Nenhuma, está ótimo do jeito que está sendo dada.

5. O que é ser um bom professor de língua estrangeira?

Deter o conhecimento da língua e aliar a sua prática.

6. O espanhol vai ser importante para o seu futuro? De que maneira?

(Não respondeu.)

7. O que você espera saber ao término do curso?

Escrever e falar espanhol fluente.

8. O que pensa sobre o ensino de línguas que tenha como foco principal a reflexão sobre os temas tratados em sala?

A metodologia utilizada no CIL alia a prática e a teoria ao estudo da língua como um todo.

9. Como você avalia o interesse da sua turma nas aulas de espanhol?

Positiva, pois todos participam.

10. Quais recursos, tecnológicos ou não, são usados pela professora de espanhol? Você acha que eles ajudam na aprendizagem e contribuem para autonomia do aluno?

Filmes, músicas, livros. A aprendizagem se torna mais prática aliada a vivência do nosso cotidiano.

Anexo 9

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Sou aluna do curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão da professora Maria Luisa Ortiz Alvarez, cujo objetivo é refletir sobre aspectos referentes à prática pedagógica das professoras de espanhol como língua estrangeira (ELE) participantes da pesquisa e analisar o processo de construção das identidades dessas professoras.

Sua participação envolve uma entrevista e uma narrativa sobre trajetória no âmbito do ensino de ELE, que será gravada se assim você permitir; a observação com notas de campo de suas aulas compreendendo minha presença pelo menos uma vez por semana durante todo o 2º semestre letivo de 2013; e um questionário com 14 perguntas subjetivas sobre sua prática pedagógica e sua relação com a língua espanhola.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) fone _____ ou pela entidade responsável.

Atenciosamente

Nome e assinatura do(a) pós-graduando(a)
Matrícula:

Local e data

Nome e assinatura do(a) professor(a) supervisor(a)/orientador(a)
Matrícula:

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data

MODELOS DE ACTIVIDADES UTILIZADAS NAS AULAS DA PROFESSORAS PARTICIPANTES

Anexo 10

CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS DO GAMA.

Alumno(a): _____ Nivel: A3

Profesor(a): _____ Fecha: 04/09/2013

09/09/2013



A. Crímenes, criminales y otros

el timo / el timador
 la estafa / el estafador
 el secuestro / el rehén
 el ladrón
 el criminal x la víctima
 el culpable
 el guardaespaldas
 el comisario (el delegado)
 el policía
 el inspector de policía
 el escribiente
 el detective
 el médico forense

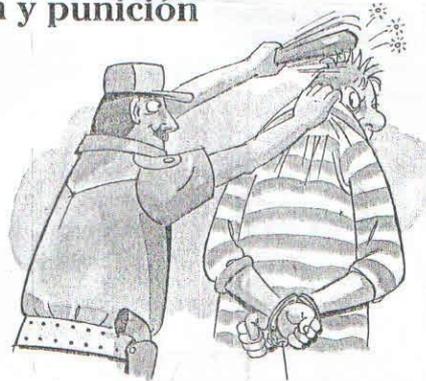


el guardaespaldas

A. Crímenes, criminales y otros

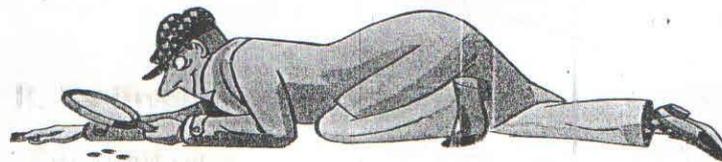
B. La investigación y punición

el examen pericial
 el careo
 el retrato hablado
 las huellas digitales
 la condenación
 las esposas
 la cárcel
 la cadena perpetua
 la silla eléctrica

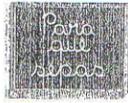


el criminal

las esposas



las huellas digitales



Los timos proliferan basados en la buena fe ajena

Manuel Giménez, portavoz de la Dirección General de la policía, advierte a la población contra las más modernas y constantes formas de timo, muy practicadas en Madrid y en los barrios periféricos.

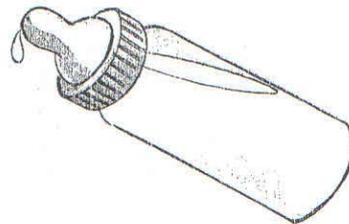
Los timadores utilizan procedimientos tan simples que apenas dejan lugar para la desconfianza de la víctima. Con la práctica del timo obtienen pequeñas cantidades de dinero, pero las ventajas son evidentes: casi sin riesgos, se pueden practicar varias veces al día y, dada la escasa cuantía sustraída, cuando se advierte el engaño, muy rara vez se denuncia; solamente el 15% de los casos han sido registrados.

Hay varios tipos de timos, pero vamos a conocer los casos más frecuentes:

El biberón

El timo del biberón tiene como gancho a un bebé de pocos meses. La supuesta madre llama a uno de los pisos bajos de un bloque de viviendas: "El niño tiene hambre... si me pudiera calentar usted un poco de agua para el biberón..."

Mientras la señora de la casa se aleja para calentar el agua, la supuesta madre aprovecha la ocasión para "descuidar" el cenicero de plata o las 5 000 pesetas que observa sobre la cómoda.



El butanero

Al igual que el anterior, el timo del butanero tiene como base de operación la periferia madrileña. Se practica en las casas que no disponen de gas ciudad.

Al grito de "¡Butano!, ¡butano!", la vecina se asoma al balcón y encarga una bombona. El butanero recoge la botella vacía y, amparándose en la inseguridad ciudadana, le pide el dinero a la señora asegurándole que en dos minutos le sube la botella nueva y el cambio. "Por razones de seguridad no llevo dinero encima", argumenta. "El cambio sólo lo tiene el jefe, que se ha quedado en el camión."

A la media hora, la señora, extrañada, baja y encuentra la bombona vacía en una esquina del portal. Ni rastro del butanero ni de sus 1 000 pesetas. El último falso butanero - para tranquilidad de los usuarios - ha sido detenido hace poco tiempo.



La freidora

Otro timo también muy practicado en la actualidad consiste en utilizar la vía de la publicidad en periódicos y revistas. Es un tipo de publicidad engañosa que aparece en forma de anuncios y ofertas en la prensa y de la que es necesario prevenir a la gente.

Son ofertas que proponen una ganancia fácil, por ejemplo, de 200 000 y hasta 500 000 pesetas por trabajar en...



días. El interesado escribe a un apartado de Correos y le contestan diciendo que si remite 1 000 o 2 000 pesetas le envían contra reembolso las explicaciones del trabajo. Le sacan el dinero y todo lo que recibe a cambio son dos o tres hojas mecanografiadas donde le dan idea para montar

su "negocio": "Si vive en un bajo con ventana a la calle, coloque una freidora en la ventana y venda cartuchos de patatas fritas a los transeúntes"...

¡Hay que tomar cuidado para no caer en esas trampas!

Adaptado del periódico *El País*. Madrid, 31/12/92.

Responde según el texto:

1. ¿Qué advierte a la población el portavoz de la Dirección General de la policía?
.....
2. Con la práctica del timo, ¿qué ventajas tiene el timador?
.....
3. ¿Las personas engañadas suelen denunciar cuando caen en la trampa?
.....
4. ¿En cuál de los tres timos presentados una persona puede caer con más facilidad? ¿Por qué?
.....
5. ¿Haz sufrido alguna vez un timo? ¿Lo haz denunciado? Cuéntalo.
.....

Completa las frases con las palabras del recuadro:

1. La policía, a través de la descripción de la víctima, está haciendo el del ladrón.
2. El fue condenado a la silla eléctrica por haber matado a muchas mujeres.
3. El juez determinó el de los dos sospechosos para intentar aclarar la verdad sobre aquel crimen.
4. es la acción de hurtar con engaño aprovechándose de la confianza ajena.
5. El criminal seguramente usó guantes para practicar el delito y por eso el inspector no consiguió encontrar
6. Para su seguridad, las personas famosas suelen andar acompañadas de
7. Mientras el delegado interrogaba al delincuente, el mecanografiaba la declaración.
8. En esta tienda todo es más caro. ¡El dueño es un !

guardaespalda
escribiente
huellas digitales
retrato hablado
careo
estafador
timo
criminal

CENTRO INTERESCOLAR DE LINGUAS DO GAMA.
 Alumno(a): _____ Nivel: A3
 Profesor(a): _____ Fecha: 02/09/2023



TITANIUM

David Guetta

Te _____ gritar
 pero ni una palabra llega
 hablo por hablar, sin que decir.
 Me _____ pero tus armas no funcionarán
 dispara y verás que volveré.
 No me _____ jamás,

Fuerte estoy, aquí me ves,
 dispárame, dispárame.
 Nunca me verás caer,
 soy de titanio(X2)
 No lo puedes ver
 pero eres tú quien va a perder
 tu _____ perverso
 Siento tu voz
 quieres herirme una y otra vez
 hablo por hablar, sin que decir.
 No me derribarás jamás,
 dispárame, dispárame.
 _____ estoy, aquí me ves,
 dispárame, dispárame.
 Nunca me verás caer,
 soy de titanio.
 Nunca me verás caer,
 soy de titanio(x3)
 Lo sé, lo sé bien
 no me _____ convencer
 dispárame que yo resistiré.
 No me derribarás jamás,
 dispárame, dispárame.

Fuerte estoy, aquí me ves,
 dispárame, dispárame.
 Nunca me verás
 soy de titanio.
 Nunca me verás caer,
 soy de titanio(X3)



Ejercicios

1) Conjuga los verbos de la canción en Presente de Subjuntivo.

SENTIR	DERRIBAR	ATRAPAR	DEJAR

2) ¿Qué significa la frase: "Soy de titanio"?

- 3) LA CANCIÓN HABLA DE..., marca **V** o **F**:
- () un amor perdido y una persona depresiva que no aguanta más sufrir.
 - () una persona que está fuerte y que no se abala por nada.
 - () un metal llamado titanium.

Anexo 12

CENTRO INTERESCOLAR DE LINGÜAS DO GAMA.
 Alumno(a): _____ Nivel: **A3**
 Profesor(a): _____ Fecha: 18/11/13



Preposiciones **POR y PARA**

La palabra **“por”** es una corrupción y/o combinación de dos palabras latinas: **pro** y **per**, mientras que **“para”** es simplemente una combinación de las preposiciones **per** + **ad** que literalmente significan **a través** + **hacia**. Por eso, hoy en día, hay tantas acepciones de **por** y relativamente pocas de **para**.

Como guía general, se usa **para** cuando se quiere indicar **destinación, comparación o razón**. En la mayoría de los otros casos, se emplea **por**.

A continuación se encuentran unos de los casos y los usos específicos de **por** y **para**.

Los usos de **para** son los siguientes:

Uso	Ejemplo
<i>indicar propósito</i>	María estudia para actriz.
<i>indicar dirección</i>	Vamos para el centro.
<i>indicar destinación</i>	Esta flor es para ti.
<i>hacer una comparación</i>	Habla buen español para ser un norteamericano.
<i>indicar límite temporal</i>	Necesito el coche para el jueves.
<i>describir una condición</i>	Estamos listos para salir.

Más ejemplos:

Uso	Ejemplo
<i>propósito</i>	Ellos trabajan para ganar dinero.
<i>dirección</i>	Voy para Europa el año que viene.
<i>destinación</i>	Ellos ya salieron. Creo que fueron para Almuñécar. Cierra los ojos. Tengo algo para ti.
<i>comparación</i>	Esta vez, ¡buscaré tiempo para mí! Para ser un niño de pocos años, no juega mal.
<i>límite temporal</i>	Este coche está en muy buen estado para ser tan antigua. Yo estaré listo para las dos.
<i>condición</i>	El trabajo estará terminado para la semana que viene. Tengo suficiente hambre para comer todo. Ana María tenía tiempo para todo.

Los usos de *por* son los siguientes:

Uso	Ejemplo
<i>indicar dónde se viaja</i>	Busqué un apartamento por toda la ciudad.
<i>indicar a través de</i>	El gato entró por la ventana.
<i>indicar ubicación</i>	Por la calle Alarcón hay muchos restaurantes.
<i>indicar un período</i>	Nos quedamos en Vigo por seis semanas.
<i>indicar cambio</i>	Te daré cinco dólares por el libro.
<i>indicar sustitución</i>	¡Ojo! Ellos cambian gato por liebre.
<i>indicar causa</i>	No pudimos salir por la nieve.
<i>expresar medidas</i>	Los huevos están a 200 pesetas por docena.
<i>indicar la parte del día</i>	Estaremos en casa por la tarde.
<i>multiplicar</i>	Dos por cinco son diez.
<i>describir modo</i>	Los paquetes llegaron por barco.
<i>indicar el agente</i>	Esta carta fue escrita por Raquel.
<i>usar con quedar</i>	Me quedo por un rato más.
<i>indicar elección</i>	Nosotros estamos por pedir el postre.
<i>indicar inclinación</i>	Tiene mucho cariño por los animales.
<i>indicar motivo</i>	Tengo mucha curiosidad por saber la verdad.

Más ejemplos:

Uso	Ejemplo
<i>dónde</i>	Andaba por la calle cuando empezó a nevar. Ellos viajaron por toda España.
<i>a través de</i>	El ladrón escapó por la ventana.
<i>ubicación</i>	¡No entres por esa puerta! El suelo está mojado. Por la costa española hay algunas playas hermosísimas. Por la catedral hay muchas tiendas para turistas.
<i>período</i>	Estuvimos en Almuñécar por sólo un día. Los moros estuvieron en España por 781 años.
<i>cambio</i>	Gracias por la ayuda.
<i>sustitución</i>	Son pocos los dólares que recibes por mil pesetas.
<i>causa</i>	Yo estaba enfermo; por eso, mi hermano trabajó por mí. Por falta de dinero, el pobre robó un pan. Picasso es muy conocido por su obra "Guernica."
<i>medida</i>	Dora gana mucho, casi 50.000.000 pesos por mes.
<i>tiempo</i>	Más de 70 por ciento de los españoles tienen cabello negro. Sí, he estado allí, pero no vi nada porque pasé por la noche. Por las tardes solían tomar el té.
<i>multiplicación</i>	Tres por quince son 45. Nueve por cinco son cuarenta y cinco.
<i>modo</i>	Transportaron los coches por barco. A mí no me gusta viajar por avión.
<i>agente</i>	La cena fue preparada por mi amiga. Esa manta fue hecha por mi abuela.
<i>quedar</i>	¿Te queda mucho por estudiar?

<i>a favor de inclinación motivo</i>	No me queda mucho por terminar. Mi padre votó por Sánchez.
	Él no tiene mucho amor por los gatos.
	No comió por sentirse mal.
	Estudia español por interés propio.

Se puede cambiar el sentido de una frase por completo empleando **por** o **para**. A continuación hay algunos ejemplos:

El chico fue **por** la ciudad. *a través de*
El chico fue **para** la ciudad. *destinación*

Fue vendido **por** el artista. *agente*
Fue vendido **para** el artista. *propósito*

Abrí la ventana **por** el calor. *causa*
Abrí la ventana **para** el calor. *propósito*

Dió mil pesetas **por** la colección. *cambio*
Dió mil pesetas **para** la colección. *destinación*

Están **por** terminar ahora. *a favor de*
Están **para** terminar ahora. *condición*

Están **por** terminar ahora. *causa*
Están **para** terminar ahora. *comparación*

Es inteligente **por** su edad. *cambio*
Es inteligente **para** su edad. *destinación*

Mi hermano trabajó **por** mí.
Mi hermano trabajó **para** mí.

Ejercicios:

1-) Completa los espacios con la preposición adecuada por / para:

- 1.- Quiero viajar África.
- 2.- Él pintaba ganarse la vida.
- 3.- Ella me llamó invitarme a su boda.
- 4.- Queremos darte las gracias invitarnos a la fiesta.
- 5.- Este libro fue escrito un americano.
- 6.- Hay mucha gente que vive trabajar y no trabaja vivir.
- 7.- Ella fue a Madrid la enfermedad de su abuelo.
- 8.- Tengo que tomar la medicina cuatro veces día.



II-) Completa los espacios con la preposición adecuada por / para:

1. _____ la lluvia, no pude llegar temprano a clases.
2. _____ ser un niño, sabe mucho sobre ciencia.
3. Jaime fue _____ el libro a la biblioteca porque tiene que estudiar mucho _____ la noche _____ el examen de mañana.
4. Envié el paquete _____ barco, pero creo que debí enviarlo _____ avión _____ que llegara más rápido.
5. La azafata pasó _____ aquí, pero no me dio nada _____ comer.
6. _____ tu culpa no pude comprar el perro que quería.
7. Recuerden que deben tener la tarea lista _____ entregar el lunes.
8. Cuando saigo _____ la noche, siempre voy a un bar _____ tomarme una cerveza.
9. Es muy tonto _____ ser un doctor.
10. Compré estos zapatos _____ quince dólares, pero no creo que me duren _____ mucho tiempo _____ ser tan baratos.
11. Estudio mucho a Freud y Jung _____ ser un buen psicólogo.
12. Tengo que comprar algo _____ el cumpleaños de mi hija.
13. Ella trabaja _____ ganar dinero.
14. _____ el presidente, el desempleo es un problema muy grave.
15. Fueron _____ la enfermera.
16. Los niños corrieron _____ el columpio.
17. No quiere darme el coche _____ el caballo.
18. Ese niño no duerme nada _____ la noche.
19. _____ sus malas calificaciones, sus padres no le dan más dinero.
20. Hay que hacer esto _____ mañana.
21. Caminaron _____ la iglesia.
22. Esta leyenda ha sido contada _____ muchos años.
23. Gracias _____ regalarme un pantalón nuevo.
24. Nos dio un regalo _____ nuestra ayuda.
25. Fueron a El Salvador _____ trabajar como misioneros.
26. Necesito espejuelos _____ ver.
27. La profesora pasó _____ aquí. _____ cierto, no olvides traer tus apuntes.
28. _____ favor, no tires papeles al suelo.
29. _____ ser modelo, se viste muy mal.
30. _____ ir al correo, no pude hacer las fotocopias.

Anexo 13

20-11
Anexo 09

Las redes del amor

Algunas personas han preferido acudir a la tecnología para buscar pareja y han dejado estos mensajes cortos en www.medianaranja.es, es un sitio dedicado a poner en contacto a los que buscan a su alma gemela. Léelos y después contesta a las preguntas:

1. Soy soltero, dinámico, hogareño y sin vicios. Me gustan los paseos por el campo y viajar. Odio el fútbol. Busco mujeres para relación seria.
2. Soy divorciado con piso y coche propios. Me gustan mujeres elegantes e independientes que saben divertirse. Quiero conocer a una para disfrutar juntos de la vida.
3. Si te gustan los hombres altos, guapos y morenos que adoran vivir cerca del mar y pasear a caballo, has encontrado a tu media naranja. Eso sí, tienes que ser también guapa, alta y morena. Te estoy esperando.
4. Soy periodista, divorciada y tengo 28 años. Busco compañero con quien salir al cine, discutir sobre la actualidad y viajar. No me gusta la gente sin cultura. Si eres como yo, escíbeme.
5. Soy abogado, 30 años, moreno y extrovertido. Me gusta la ciudad, salir al teatro, bailar y conversar. Busco mujer con gustos similares para salir juntos y lo que surja.
6. Me gustan los gorditos, simpáticos y sensibles. Si eres así y tienes entre 25 y 35 años, llámame. Seguro que nos llevamos bien. Yo soy alta y delgada, peso 55 kilos y mido 1,74. Estoy en la flor de la vida. Ah! Me encantan los animales.
7. Soy simpático y atractivo. Vivo en el campo porque detesto la ciudad. Tengo 22 años, soy productor rural. Me encanta la comida vegetariana y la vida sana. Me gustaría conocer una mujer amante del hogar y sincera para compartir la vida.
8. Soy joven, 24 años, atractiva y aventurera. Me encanta el rock. No me gusta bailar. Me gustan los hombres divertidos de todas las edades. ¿Dónde estáis? Quiero conocerlos.
9. Estudiante, atractivo, simpático y fuerte. Busco mujeres que quieran aprovechar la vida conmigo. Quiero una relación seria.
10. Estudiante, 21 años, gordita y muy extrovertida. Busco hombres divertidos de todas las edades. Me gusta bailar.
11. Soy estudiante de derecho. Me gustan hombres inteligentes y tímidos. Me gusta salir por la noche e ir al cine. Si eres mi media naranja, llámame.
12. Soy cantante, 27 años, delgada, rubia, mido 1,75 y mis ojos son verdes. Trabajo en los bares de la ciudad. Busco hombres educados e inteligentes. Ven aprovechar la vida conmigo.
13. Si te gustan las mujeres inteligentes, extrovertidas, bajas, morenas y que les gusta vivir intensamente, ya encontraste una. Llámame.

Quinta-feira, 25 de outubro de 2012

Texto preliminar das Diretrizes Institucionais dos CIL

Disponível em: http://cilnovasdiretrizes.blogspot.com.br/2012_10_01_archive.html acesso em: 05 jul. 2012.

Segue abaixo o documento que traz o corpo das Diretrizes dos CIL, conforme decidido pela Comissão de Diretrizes Institucionais. Esta é uma minuta para apreciação pelos profissionais dos Centros de Línguas. Poderão ser feitas considerações, reparos e observações para aprimoramento do texto. Outros elementos serão disponibilizados oportunamente para apreciação.

Informamos, também, que este texto circula em outras instâncias da Secretaria para pareceres técnicos quanto à legalidade e viabilidade dos aspectos apresentados na proposta. Nossa expectativa é que possamos publicar nota técnica até dezembro de 2012.

A GENESP, por meio do Núcleo dos Centros de Línguas, agradece a participação e o interesse demonstrado ao longo do processo pelos profissionais dessas instituições. Parabeniza a todos, ainda, pela coragem em renovar e pensar de forma ampla na Educação gerida por esta Secretaria.

DIRETRIZES INSTITUCIONAIS

Os CIL são escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Eles representam uma política de ensino de línguas diferenciada no país, pois estes centros permitem o resgate de uma forma de ensinar que abarca aspectos negligenciados por uma visão parcial ou reduzida do que significa ensinar e aprender idiomas. Apesar da relevância histórica e social que desempenham ao longo de 38 anos de trabalho, esta é a primeira vez que se constroem Diretrizes fundantes para essas instituições.

O documento resultante, que estabelece a estrutura, a organização e o funcionamento dos CIL, derivou-se de ampla discussão que envolveu a participação direta e representativa de profissionais de cada uma das oito escolas públicas de línguas do DF. Nestas Diretrizes, constam pressupostos orientadores das propostas de trabalho da rede de ensino de línguas formada pelos CIL. Procedem desses pressupostos a razão de ser destes Centros (Missão), a imagem de si que estas escolas projetam ao futuro (Visão) e seus fins (Objetivos) em um mundo globalizado.

As Diretrizes também estruturam os Centros em seus aspectos organizacional e pedagógico. Nesta primeira etapa, o documento aponta direcionamentos relativos às características técnico-operacionais, as quais visam promover uma reestruturação do funcionamento e da oferta de cursos.

Missão

A missão caracteriza a razão de ser de uma instituição. Assim, a missão dos CIL revela as características que os profissionais desses Centros pretendem para um ensino de

qualidade. Diferentemente da prática de uma língua disciplinarizada (cf. acima), essas escolas ofertam um ensino com insumo lingüístico (em sentido amplo) capaz de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa de seus alunos.

Os CIL, portanto, têm como Missão:

Preparar alunos da rede pública de ensino do DF, tendo em vista sua formação integral, como aprendizes de outras línguas e suas respectivas culturas, autônomos na esfera da comunicação, e conscientes da linguagem como insumo para uma aprendizagem contínua, sob uma perspectiva inclusiva e de respeito à diversidade humana. E, em caráter suplementar, oportunizar a formação inicial para alunos de graduação em LEM na Faculdade de Educação da SEDF, assim como formação continuada a professores de LEM da rede pública de ensino do DF.

Visão

A Visão projeta o que a instituição pretende para um futuro próximo. Os CIL apresentam uma proposta que poderá contribuir para uma política mais alentadora para o país, pois os profissionais desses Centros pretendem se lançar a um trabalho que seja referência no ensino de línguas no país.

Os CIL têm a Visão de:

Serem centros de referência nacional no ensino de línguas que proporcionem uma aprendizagem de forma significativa, democrática, plural e sob uma perspectiva cidadã e inclusiva.

Objetivo Geral

- Propiciar condições para que o aluno desenvolva de forma colaborativa a competência comunicacional em espaços de aprendizagem diversos.

Objetivos Específicos

- Proporcionar ambientes de interação entre os diferentes sujeitos envolvidos na aprendizagem da língua estudada;
- Promover intercâmbio entre as culturas de diferentes línguas;
 - promover projetos específicos que envolvam o uso de diferentes línguas em contato com manifestações estéticas variadas;
- Selecionar/sistematizar e socializar conhecimentos (conteúdos) que contribuam para a formação de sujeitos críticos e participativos;

Objetivos voltados aos profissionais do ensino de LEM

- oportunizar formação sistemática e continuada aos profissionais dos Centros de Línguas, bem como debate de situações problemáticas que envolvem a aquisição de línguas;
- criar ambientes para troca de experiência profissional e proposição de soluções pedagógicas.

Apresentação da Estrutura do Curso (currículo pleno: cursos FIC, carga horária mínima de semestre, de curso e de aula)

Os cursos de línguas dos CIL, em seu Currículo Pleno[1], terá duração do curso de 5 anos (10 semestres) para todo aluno. A carga horária mínima de cada curso, após cumpridos 5 anos, será de 450 horas. Isso não impedirá ao aluno cumprir horas a mais, considerando a variação semestral da carga de atendimento ao aluno. Para cada semestre, a

carga de cada curso será de 45 horas de curso. Serão oferecidas duas aulas semanais com duração de 80 minutos cada.

Terão acesso aos CIL alunos da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal matriculado em qualquer escola pública que atenda alunos do Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio com entrada prioritária na 5ª série e suplementar na 7ª. Cada escola, entretanto, poderá regular a oferta de vagas de acordo com a demanda apresentada em cada ciclo de inscrições gerido pela Secretaria de Educação.

Serão oferecidos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) como parte integrante do currículo da escola. Esses cursos terão caráter complementar na formação do aluno do CIL (matriculado e egresso), com a devida certificação quando de sua finalização, de acordo com a lei federal 9.394/96, art. 39, normatizada pelo Decreto 5.154/04, e como disposto a seguir.

Oferta de cursos FIC.

Lei 12.513/2011

O curso FIC se alinha a uma perspectiva de que a Educação é para a Vida. Esse tipo de curso, conforme legislação..., pode integrar a diferentes níveis e modalidades de educação. Como tipo de formação complementar a Educação Básica, pode ser desenvolvido em qualquer escola da estrutura educacional.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20/12/1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: 1996.

_____. **Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília/DF: 2004.

[1] O Currículo Específico ainda será discutido pela Comissão de Currículo. Após definida sua situação, dependendo das decisões tomadas, o Específico terá suas definições registradas neste documento.