

KELLY CRISTINA FELICIANO DA SILVA DUARTE

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA MODERNA - ESPANHOL: UMA ANÁLISE
DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NO
ENSINO SUPERIOR DE CAMPO GRANDE - MS**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE - MS
2006**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

KELLY CRISTINA FELICIANO DA SILVA DUARTE

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA MODERNA - ESPANHOL: UMA ANÁLISE
DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NO
ENSINO SUPERIOR DE CAMPO GRANDE - MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
- Mestrado em Educação da Universidade Católica
Dom Bosco, Linha 2 - Práticas Pedagógicas e suas
Relações com a Formação Docente, como parte dos
requisitos para obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Área de concentração: Educação Escolar e Formação
de Professores

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Leny Rodrigues Martins
Teixeira

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE - MS
2006**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA MODERNA - ESPANHOL: UMA ANÁLISE
DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NO
ENSINO SUPERIOR DE CAMPO GRANDE - MS**

KELLY CRISTINA FELICIANO DA SILVA DUARTE

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Leny Rodrigues Martins Teixeira

Profª Drª Maria Cristina Lima Paniago Lopes

Prof. Dr. Marcus Levy Albino Bencosta

Dedico este trabalho aos meus pais:

Que adiaram seus sonhos para que eu pudesse sonhar;

Que derramaram lágrimas, em busca de minha felicidade;

Que perderam noites de sono para que eu pudesse dormir tranqüila;

E que, apesar de minhas falhas, acreditaram em mim.

Sem vocês eu não seria quem sou e provavelmente não teria chegado até aqui.

Obrigada por serem tão maravilhosos.

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

De acordo com o Dicionário Brasileiro Globo, agradecer significa mostrar-se grato por (benefício recebido); demonstrar gratidão (a alguém) por (alguma coisa); retribuir com agradecimento; dar agradecimentos; manifestar, exprimir a gratidão. A partir da reflexão deste conceito é que quero prestar a minha homenagem e agradecer:

Aos meus pais, que desde pequena me mostraram a importância do estudo. Apesar de que eu já não seja mais tão pequena, continuaram a incentivar-me para que eu me aperfeiçoasse na profissão que escolhi.

Ao meu irmão, que não está mais conosco de corpo, mas tenho certeza de que esteve comigo nesta caminhada, principalmente nos momentos de dúvidas e receios.

Um obrigado mais que especial a você, meu amor, por ter me apoiado, compartilhado os momentos de cansaço, desespero e alegrias, e por ter respeitado e compreendido as minhas ausências, inclusive naqueles momentos em que, apesar de estar presente, tinha meus pensamentos voltados para os compromissos com o mestrado. Não é à toa que você faz parte da minha história e da minha vida.

À você, meu filho, que eu amo mais que a mim mesma; obrigada e perdão pelas vezes em que não pude estar presente e pelas vezes em que, devido ao cansaço, não tive paciência ou ânimo para lhe dar a atenção que me pedia.

Obrigada à minha sogra que muitas e muitas vezes assumiu as minhas responsabilidades de esposa e mãe (gosto muito da senhora, D. Virginia).

Ao Sr. Duarte (meu sogro) por ter formado uma família tão maravilhosa da qual tenho orgulho de fazer parte há alguns anos.

À Vera Lúcia, minha cunhada do coração, pessoa que não conheço igual, desejo-lhe não momentos felizes e sim, a F-E-L-I-C-I-D-A-D-E!

Ao Edilson e à Fran, obrigada pelo carinho e pelos cuidados que têm com o Cadu.

À Vilma e ao Élio, o meu obrigada por terem me incentivado, valorizado minhas conquistas e por terem cuidado do meu tesouro tantas vezes.

À Izabel, que cuida de minha casa como se fosse sua e, principalmente, por cuidar do meu filho como se fosse seu. Graças a Deus, você é mais que minha ajudante é meu anjo da guarda e amiga.

Ah! Não posso deixar de agradecer aos meus sobrinhos: Matheus, Nathália, Fabrícia, André Luiz e Carol por terem olhado, brincado e cuidado do Cadu para a tia Kelly tantas vezes. Deus os abençoe e guie-os para os melhores e mais felizes caminhos desta vida.

À nossa turma “básica” - Célia, Cilmara, Jonaci, Marcos, Rosilene, Rosalva, Vera - obrigada por terem se tornado meus amigos e não apenas colegas de mestrado. Foi muito importante poder contar com vocês nos momentos de preocupações, tristezas, desânimos e alegrias.

Às professoras Leny, Dáugima, Josefa, Helena, Clacy e Mariluce, tenham a certeza de que vocês fizeram a diferença em minha vida profissional e pessoal.

À Sônia, ao Maycon e às demais meninas do mestrado, por terem tido tanta paciência conosco.

Às professoras e alunos que participaram dessa pesquisa, obrigada por terem me recebido nesse espaço que lhes pertence e pela gentileza ao atender a todas as nossas solicitações.

Ao professor Marcus, o meu muito obrigada por ter lido o meu trabalho e contribuído de forma tão significativa para a sua “lapidação”/ para o seu aprimoramento.

Agora, quanto ao Prof. Dr. Ivan Russeff (orientador extra oficial), confesso que ainda não consegui encontrar uma única palavra ou adjetivo que seja capaz de descrever a sua inteligência, o seu profissionalismo, o respeito e a dedicação para com todos aqueles que o procuram. Ele é a única pessoa que eu conheço que consegue criticar através de elogios. Professor Ivan, saiba que há um divisor de águas em minha vida - que é o Mestrado - e nós dois sabemos que você é o responsável por tudo isso, pois acreditou e apostou no meu projeto, mas, acima de tudo, acreditou em e valorizou a minha capacidade.

Quero muito aproveitar esta oportunidade para dizer **MUITO OBRIGADA!** Pois sem vocês, eu não teria conseguido ou, com toda certeza, teria sido muito mais difícil.

“O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-

DUARTE, Kelly Cristina Feliciano da Silva. Formação de professores de língua estrangeira moderna-espanhol: uma análise das concepções teóricas e metodológicas no ensino superior de Campo Grande - MS. 2006, 184p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo investigar os pressupostos teóricos e as práticas pedagógicas que orientam a formação de professores de espanhol nas duas únicas universidades de Campo Grande-MS que habilitam esses profissionais em nível superior, sendo uma pública e outra particular. Tal escolha justifica-se pela crescente importância do espanhol no Brasil, após a implementação do Mercosul e da recente aprovação da Lei nº 11.161, de 8 de agosto de 2005, que estabelece a obrigatoriedade da língua espanhola nos currículos das escolas públicas e privadas do ensino médio, no prazo máximo de cinco anos, gerando a necessidade da formação de aproximadamente doze mil professores. Como acreditamos que uma formação inicial de qualidade pode mudar o perfil atual da escolarização básica, seja ela pública ou privada, decidimos investigar como os professores estão sendo formados. Com o intuito de atingir nosso objetivo, optamos pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico por estarmos interessados na prática docente no contexto da sala de aula. Realizamos uma observação participativa no quinto e sexto semestres da disciplina Língua Espanhola ministrada nas duas instituições, seguida da entrevista das duas professoras responsáveis por essa disciplina e de alguns acadêmicos dos referidos semestres. Em síntese, os resultados desta investigação revelam que os cursos de formação inicial de professores de espanhol - tanto da instituição pública quanto da particular - estão estruturados por princípios que atendem muito mais aos imperativos de uma racionalidade técnica, do que às necessidades desveladas pela racionalidade prática. Em decorrência dessa macro-estrutura programática e curricular, constatamos que a prática das professoras está voltada para o ensino-aprendizagem da estrutura da Língua Espanhola (gramática), secundarizando, desta forma, a aquisição da competência comunicativa. É preciso destacar, também, que esse modelo adotado pelos dois cursos, além de separar e hierarquizar teoria e prática, também causa frustração e insegurança a alunos e professores, uma vez que muitos dos conhecimentos adquiridos não possuem conexão com a realidade a ser vivida pelos futuros docentes. Quanto às metodologias utilizadas, não se constatou o predomínio de um único método ou abordagem. Na verdade, as professoras mesclam as mais diversas orientações e teorias a fim de propiciar a aprendizagem de seus alunos.

Palavras-chave: Formação de professores; Prática docente; Língua Estrangeira Moderna – Espanhol.

DUARTE, Kelly Cristina Feliciano da Silva. Qualification of Spanish, as a modern foreign language, teachers. An analysis of theoretical conceptions and methods used in the universities in Campo Grande - MS. Brazil 2006, 184p. Dissertation (Master Degree) Post Graduation Program - Master Degree in Education, Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

This study aimed at the investigation into theoretical assumptions and the pedagogic practices that orientate the qualification of Spanish teachers in the only two universities of Campo Grande-MS that capacitate these professionals in superior education, one of which is public and the other private. This choice was justified by the increasing importance of the Spanish language in Brazil, since the implantation of the MERCOSUL, and the recent coming into force of the Law No 11,161 of 8 th of August 2005, which establishes the obligatory teaching of Spanish at high school level in both public and private schools within a maximum period of five years, thus creating the necessity for the formation of approximately twelve thousand teachers. Since we believe that an initial formation of good quality could change the actual aspect of the basic education, be it public or private, we decided to investigate as to how the teachers are being formed. So as to reach our aim, we opted for a qualificative research of an ethnographical character as we are interested in the teaching practices in the sphere of the classrooms. We did participative observations in the fifth and sixth semesters of the Spanish language courses carried out in the two institutions, followed by interviews with the teachers responsible for these courses and with some of the students of the semesters referred to. It can be seen from the results of this research that, the courses of initial qualification of Spanish teachers, both in the public and private institutions, are structured by principles that attend, far more, the demands of a technical reasoning than the necessities uncovered by practical thinking. Because of this programmatic and curricular macrostructure, we found that the activity of the teachers is centered on the teaching/learning of the Spanish language structure (grammar), thus pushing into second place the obtaining of the ability to communicate. It is necessary to note that, the model adopted by these two courses, apart from separating and hierarchizing theory and practice, also causes frustration and insecurity among the students and teachers, since much of the knowledge acquired has no connection to the reality that will be lived by the future academics. As to the methods used, no predominant method or approach was found. In truth, the teachers mix various methods and techniques in order to teach their students.

Key words: Qualification of teachers; teaching practice; Spanish - modern foreign language.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - As categorias e subcategorias.....	130
QUADRO 2 - Metodologias utilizadas pelas professoras para desenvolver a habilidade auditiva - Primeira Categoria	131
QUADRO 3 - Metodologias utilizadas pelas professoras para desenvolver a habilidade oral dos alunos - Segunda Categoria.....	134
QUADRO 4 - Metodologias utilizadas pelas professoras para desenvolver a habilidade de leitura dos alunos - Terceira Categoria.....	136
QUADRO 5 - Metodologias utilizadas pelas professoras para desenvolver a habilidade de escrita dos alunos - Quarta Categoria.....	137
QUADRO 6 - Metodologias utilizadas pelas professoras para avaliar a aprendizagem dos alunos - Quinta Categoria	141
QUADRO 7 - Dinâmicas e recursos utilizados pelas professoras para auxiliar a aprendizagem dos alunos - Sexta Categoria.....	146
QUADRO 8 - Relacionamento entre professoras e os alunos - Sétima Categoria	154

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - A MOTIVAÇÃO INICIAL PARA A PESQUISA	13
CAPÍTULO 1 - FRAGMENTOS HISTÓRICOS DO ENSINO E DA LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL	19
1.1 A LÍNGUA ESTRANGEIRA DE ACORDO COM OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs - LE).....	35
1.1.1 Quanto às habilidades a serem desenvolvidas	38
CAPÍTULO 2 - AS TEORIAS DO CONHECIMENTO E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA	42
2.1 TEORIAS DE APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	50
2.2 ABORDAGENS E METODOLOGIAS QUE INFLUENCIARAM O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA	53
2.2.1 Abordagem Behaviorista	54
2.2.2 Método Tradicional (gramática e tradução)	58
2.2.3 Método Áudio-lingual	59
2.4.4 Abordagem Cognitivista	61
2.4.5 Método Direto	64
2.5.6 Abordagem Sócio-interacionista	66
2.5.7 Método Comunicativo	67
CAPÍTULO 3 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	75
3.1 FORMAÇÃO INICIAL	81
3.2 MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	87
3.3 RACIONALIDADE TÉCNICA X RACIONALIDADE PRÁTICA.....	92
3.4 A FORMAÇÃO INICIAL E SEUS DILEMAS	95

CAPÍTULO 4 - OS CAMINHOS TRILHADOS	104
4.1 O LOCAL DA PESQUISA	110
4.2 OS PROTAGONISTAS DA PESQUISA.....	112
4.3 OUTROS PROTAGONISTAS	121
CAPÍTULO 5 - RUMO A UMA CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS ..	127
5.1 ALGUNS PONTOS A SEREM DISCUTIDOS: ANÁLISE DOS DADOS APRESENTADOS	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS	176
ANEXOS	184

INTRODUÇÃO

A MOTIVAÇÃO INICIAL PARA A PESQUISA

Recebi minha certificação no curso de Letras - Licenciatura Plena (Habilitação em Português e Espanhol) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em 2001 e, ao contrário das inúmeras dissertações que tenho lido, como por exemplo: Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira¹ (espanhol) em um curso de licenciatura (MARQUES, 2001); O desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas no ensino de inglês em uma escola de ensino fundamental (KINOSHITA, 2000); A informática educativa e o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira (JACOB JÚNIOR, 2002); O ensino de língua estrangeira para deficiente visual em sala de aula regular do ensino fundamental (FERREIRA, 2003) e muitas outras, minhas inquietações não surgiram de uma vasta experiência vivida em sala de aula. Na verdade, o meu interesse justifica-se principalmente pelo meu encantamento pela língua espanhola desde a adolescência e que foi intensificado com o ingresso na universidade.

No entanto, alguns fatos me intrigaram na forma como algumas disciplinas eram ministradas: a conduta profissional e a metodologia de alguns professores, a falta de incentivo à formação continuada e à pesquisa científica, os diversos e, muitas vezes, conflitantes estilos de avaliação, entre outros aspectos. Entretanto, o fato que mais me incomodou foi o período de Estágio Supervisionado, pois estagiei em uma escola estadual

¹ Neste trabalho foi adotada a abreviação LE para Língua Estrangeira.

com uma professora que ensinava uma língua espanhola que eu desconhecia, fato que me deixou muito preocupada. Durante o estágio, sempre que um aluno percebia ou questionava alguma das incoerências da professora, ela se justificava, ressaltando que o espanhol que ensinava era o de Porto Rico e, por isso, era diferente do que o aluno tinha visto em algum livro ou ouvido em algum lugar.

Acabei descobrindo que a professora não possuía habilitação para ministrar as aulas. Esse fato foi muito marcante e desencadeou uma reflexão e indagação pessoal acerca da imagem que aquela pessoa estava “construindo” a respeito do profissional da educação e do ensino da língua espanhola e, mais ainda, do papel positivo ou negativo que um professor pode exercer no processo de afirmação e expansão de uma nova disciplina, neste caso, a Língua Espanhola.

Lembro-me de que, ao terminar o curso de graduação, elaborei um currículo e distribuí em muitas escolas e várias vezes ouvi: “Pena que você não fez inglês, pois aqui não oferecemos o espanhol”. Sempre que eu questionava o motivo, geralmente a resposta era a falta de professores de espanhol ou o prestígio da língua inglesa.

Entretanto, após a implementação do Mercosul, o espanhol tornou-se também uma língua tão importante quanto o inglês no âmbito dos negócios e do comércio no Brasil. Em razão desses fatores, o Brasil é um país em que o crescimento do interesse pela aprendizagem de línguas estrangeiras, em particular a língua espanhola, foi mais significativo nas últimas décadas do século XX e início deste século. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira Moderna (PCNs - LE):

[...] é notável a presença cada vez maior do espanhol no Brasil. Sua crescente importância devido ao Mercosul tem determinado sua inclusão nos currículos escolares, principalmente nos estados limítrofes com países onde o espanhol é falado. A aprendizagem do espanhol no Brasil e do português nos países de língua espanhola na América é também um meio de fortalecimento da América Latina, pois seus habitantes passam a

se (re) conhecerem não só como uma força cultural expressiva e múltipla, mas também política (BRASIL, 1998, p. 50).

E isso porque, juntas, as nações que constituem o Mercosul formam um bloco expressivo no âmbito internacional.

O espanhol é a segunda língua estrangeira mais falada no mundo. Na Comunidade Européia, por exemplo, o espanhol está ao lado do inglês como língua oficial e qualquer documento é apresentado nos dois idiomas. Nesse contexto, Fernández (2000b), diretor do Instituto Cervantes² em São Paulo, afirmou que “[...] se o Brasil tivesse professores, o espanhol seria língua obrigatória”.

Como se depreende da observação acima, realmente é necessário formar professores de língua espanhola. Contudo, acreditamos que não é suficiente ter professores habilitados para lecioná-la, pois a questão é a qualificação profissional dos docentes que estão sendo inseridos no mercado de trabalho.

Acreditamos que grande parte dos problemas de ensino-aprendizagem poderia ser amenizada, ou quem sabe, solucionada na formação inicial, mas para que isso ocorra é necessário investir em recursos humanos, financeiros e em pesquisas que possam orientar os caminhos mais adequados para a formação docente.

A presente pesquisa sobre a formação de professores de língua espanhola é inédita em Campo Grande-MS e, inclusive, a falta de estudos mais aprofundados nessa área foi outro fator que me impulsionou a trilhar esse caminho.

Corroborando, Marques (2001, p. 12) assinala que: “[...] A carência de estudos focalizando a prática do professor de espanhol talvez esteja relacionada à falta de uma tradição de pesquisa na área do ensino dessa língua, principalmente em contexto

² O Instituto Cervantes foi criado em 21 de março de 1991 com a finalidade de divulgar a língua e a cultura espanhola no mundo.

brasileiro”. Esse fato é reiterado por Abrahão (2005, p. 29) quando afirma: “Escassos são os trabalhos de pesquisa que têm por foco cursos de formação de professores de segunda língua e de língua estrangeira”.

Nesse contexto de carência de pesquisas acadêmicas sobre a formação de professores de língua estrangeira e a exigência de estudos mais aprofundados e pontuais sobre a formação do professor de espanhol é que surgiu o interesse pela realização de uma investigação para constatar os pressupostos teóricos e as práticas pedagógicas que orientam a formação desses profissionais em nível superior. A par disso - e por suposto - este estudo também pretende investigar as semelhanças e discrepâncias nos métodos utilizados nos cursos superiores de formação docente do curso de Letras das duas únicas universidades de Campo Grande-MS que habilitam professores para atuar no ensino da língua espanhola. Dessa forma, o foco desta investigação será:

Detectar como é estruturada teórico-metodologicamente e direcionada profissionalmente a formação dos alunos, futuros professores de espanhol.

A partir do objetivo mencionado acima, esta investigação perseguirá os seguintes objetivos específicos;

- a) Descrever o(s) paradigma(s) teórico-metodológico(s) perceptível (eis) nas práticas pedagógicas dos professores a serem analisados;
- b) Verificar o modelo de formação inicial adotado em cada um dos cursos de licenciatura que serão alvo desta investigação científica;
- c) Verificar os pressupostos emitidos pelos PCNs - LE referentes ao ensino da língua espanhola e como têm sido trabalhados no curso de formação inicial;
- d) Verificar os recursos materiais e didáticos que os dois cursos analisados oferecem para efetivar o ensino-aprendizagem da língua espanhola.

O desenvolvimento deste trabalho justifica-se como subsídio para: despertar o interesse pela pesquisa referente à formação dos professores de espanhol; divulgar a importância e a relevância da língua espanhola que, apesar de não ser a mais falada no mundo e nem a que possui maior prestígio, é a que está intimamente vinculada à nossa realidade; provocar debates que motivem as universidades - principalmente de Campo Grande e demais cidades vizinhas - a incluir a Língua Espanhola em suas grades curriculares e ainda conduzir os participantes desta investigação e outros formadores a uma reflexão acerca de sua prática como profissional formador.

Sendo assim, o primeiro capítulo - Fragmentos Históricos do Ensino e da Língua Espanhola no Brasil - apresentará uma breve contextualização histórica do ensino no Brasil e da língua espanhola no contexto educacional e as atuais orientações dos Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira no que diz respeito ao ensino de outras línguas na escola.

O segundo capítulo - As teorias do conhecimento e os processos de aprendizagem: implicações para a prática pedagógica - é dedicado às teorias do conhecimento e aos processos de aprendizagem e suas implicações para a prática docente.

O terceiro capítulo - Formação de professores - como o próprio título sugere, discute alguns dilemas e perspectivas referentes à formação de professores.

O quarto capítulo - Os caminhos trilhados - explicita e justifica os caminhos que percorremos e as opções metodológicas adotadas para a realização deste trabalho, assim como o local e os sujeitos participantes.

No quinto capítulo - Rumo a uma categorização e análise dos dados - apresentamos a sistematização e análise dos materiais e informações coletados durante as observações de campo.

Nas considerações finais, apontamos os resultados obtidos tendo em vista os objetivos traçados inicialmente. Também constam dessas considerações finais algumas sugestões tanto para os docentes participantes quanto para futuros pesquisadores.

CAPÍTULO 1

FRAGMENTOS HISTÓRICOS DO ENSINO E DA LÍNGUA

ESPAÑHOLA NO BRASIL³

Este capítulo apresentará, inicialmente, uma breve contextualização histórica do ensino no Brasil, procurando situar a língua espanhola no âmbito escolar. Posteriormente, serão explicitadas as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais referentes ao ensino da língua espanhola no Brasil.

Assim, para a breve contextualização histórica anunciada, conviria remontar ao século XVI, mais especificamente ao ano de 1549, quando a Coroa portuguesa envia ao Brasil a Companhia de Jesus (padres jesuítas) com a tarefa de “catequizar e instruir os nativos, assim como a população que para cá se transferira [...] nas quatro décadas que já se haviam passado desde o Descobrimento” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 41).

Após desembarcarem no Brasil, os jesuítas foram percebendo o quanto seria difícil impor aos brasis (índios) a fé, a lei e o sistema da Coroa portuguesa a povos que, segundo eles, eram bárbaros, e isso devido a fatores como canibalismo, incesto e outros. Além disso, nesse período, havia uma grande multiplicidade lingüística no território brasileiro, como podemos verificar no texto a seguir:

³ As citações contidas neste trabalho, escritas originalmente em espanhol, ora traduzidas para o português, são de nossa inteira responsabilidade.

No alvorecer do período colonial, supõe-se havia cerca de 340 línguas indígenas no Brasil. As línguas que possuem afinidade genética relativamente estreita são agrupadas em famílias, e estas últimas, assim como as línguas não classificadas em nenhuma delas, encontram-se reunidas em quatro troncos lingüísticos: aruaque, karib, tupi e jê. Existem, porém, famílias não classificadas nos troncos - como txapakúra, guaicuru, catuquina, mura, nambiquara e pano - e também línguas sem parentesco genético com qualquer outra - as línguas macu, tucano e ianomâmi, consideradas “famílias isoladas”, isto é, de um só membro (VILLALTA, 1997, p. 334).

Depreende-se, pois, que nesse período o Brasil não podia ser entendido como uma nação; cada tribo, ou os grupos indígenas, possuía sua fé, lei e língua. Dessa forma, em vez de impor a língua portuguesa, os colonizadores chegaram ao consenso de que seria melhor catequizar, instruir e humanizar os nativos em suas línguas, e assim os jesuítas tiveram de aprender as “línguas gerais” existentes no Brasil. Vejamos uma citação de Villalta que reitera nossa afirmação:

A presença missionária foi um fator relevante para a primazia das línguas gerais. No litoral, os missionários contribuíram para a preservação do tupinambá, sua difusão e transformação. Os jesuítas perceberam que não podiam doutrinar os brasis em português e que, com tradutores, os efeitos da catequese eram maiores (Idem, p. 337).

Nesse período, além das línguas gerais, também havia a presença das línguas portuguesa, francesa e castelhana, pois era comum o desembarque de franceses, espanhóis e holandeses, além dos portugueses, na costa brasileira para que estes se amiassem com as índias e aprendessem sua língua com o objetivo de conseguir conhecer e explorar o território brasileiro.

Ainda no que diz respeito à presença de outros povos que não os brasis e colonizadores portugueses, Villalta (1997, p. 344) comenta que:

[...] No Extremo Sul do território gaúcho, desse modo, havia grande mobilidade e uma estreita e beligerante convivência entre hispânicos e lusos, entre as línguas espanhola e portuguesa, de cuja intensidade é vestígio a musicalidade castelhana do português falado hoje nessa região.

Entretanto, a presença da língua espanhola no Brasil durante o século XVI não teve grande relevância, pois, assim como a língua portuguesa, também foi secundarizada.

Segundo ainda Villalta (1997, p. 339):

O português era uma língua que [...] era aprendida por aqueles poucos que freqüentavam a escola dos padres, utilizado nos documentos escritos e cerimônias, possuindo assim, um caráter mais propriamente oficial do que público. No domínio público, contudo, precisava-se falar em tupi, sem o que parte da população nada compreendia. Por isso, foram recorrentes, até os inícios dos Setecentos, os pedidos das autoridades para que se enviassem para a capitania somente vigários versados na língua dos índios.

Todavia, é importante ressaltar que, nessa época, praticamente inexistia a instrução escolar como hoje a entendemos e o ensino-aprendizagem, principalmente entre as “camadas humildes”, acontecia por impregnação dos costumes em voga naquelas modestas sociedades coloniais, ou mesmo pelo aprender a fazer, fazendo, isto é, aprendia-se através da repetição das ações do mestre que possuía um determinado ofício. “[...] Em alguns casos, esse aprender-fazendo engastava-se em vínculos menos informais, envolvendo uma relação claramente contratada entre mestres e aprendizes”. Os filhos dos senhores de engenho nordestinos, até a metade do século XIX, costumavam realizar seus estudos na casa-grande, sob a interferência de algum parente, padre ou mestres particulares (Idem, p. 333).

Como se percebe, a educação, ou melhor, o ensino-aprendizagem se difundia informalmente, mas é importante ressaltar que a instrução escolar era escassa e quase inexistente no século XVI.

E apenas no século XVII que, devido a fatores como os interesses econômicos de Portugal, o desenvolvimento urbano, assim como o aumento do número de portugueses no Brasil, o português começa a ser difundido e “as línguas gerais” renegadas pelos

colonizadores. É também mais acentuadamente nessa época que muitos índios são massacrados e até dizimados. Segundo Villalta (1997, p. 334):

Até chegar a uma larga difusão, a língua portuguesa percorreu um longo caminho. Viu-

superior, o rei procurou manter a dependência em relação à Universidade de Coimbra, considerada um aspecto nevrálgico do pacto colonial. Assim, impediu a criação de universidades na América portuguesa; recusou-se, até 1689, a conceder todos os graus e privilégios universitários aos alunos dos colégios jesuíticos.

Como vimos, até meados do século XVIII, a educação brasileira ficou nas mãos dos jesuítas e sob as ordens de Portugal. Como o que a Coroa portuguesa queria era colonizar os índios e explorar as terras e riquezas aqui existentes, a instrução foi deixada de lado durante muito tempo. Contudo, apesar de terem servido aos interesses de Portugal por mais de dois séculos, os jesuítas, que até então compartilhavam os interesses da Coroa Portuguesa, passam a ser um obstáculo aos novos planos de Portugal para a colônia brasileira, pois não concordavam com a escravização dos índios.

Vale ressaltar que, apesar da valorização do português tanto nas escolas locais quanto nos seminários, nessa época os alunos aprendiam em latim, pois:

A língua culta, por excelência, no período colonial, foi o latim. Nas escolas jesuíticas da Europa e da Colônia, só se falava latim e em latim se estudava a lógica, a retórica, a aritmética ou fosse o que fosse, segundo as mesmas regras, os mesmos compêndios, a mesma disciplina. Os livros, os apontamentos, o estudo de outras línguas e do próprio vernáculo se faziam por meio do latim (VILLALTA, 1997, p. 346).

Pode-se dizer, entretanto, que, apesar do incentivo da Coroa portuguesa, a instrução no Brasil se realizou mais no discurso do que na realidade propriamente dita. Segundo Xavier; Ribeiro e Noronha (1994, p. 48):

Numa economia de base agrária, rudimentarmente praticada, e numa situação política de submissão colonial que exigia um aparelho administrativo reduzido e pouco sofisticado, o próprio ensino da elite não era encarado como prioridade ou com especial cuidado.

Foi na segunda metade do século XVIII, devido à influência do Marquês de Pombal - primeiro ministro do rei de Portugal, D. José I - que se iniciou uma fase de

reformas educacionais tanto em Portugal quanto no Brasil. Os jesuítas foram expulsos em 1759, fechando-se seus colégios e provocando-se uma grave crise nos seminários que se encontravam sob sua influência. De acordo com Villalta (1997, p. 354): “[...] Os jesuítas foram expulsos pelos povos em São Paulo em 1640, e no Maranhão, em 1661 e 1684, mas antes por serem um obstáculo à escravização dos índios do que por questões educacionais”.

Assim, o Estado assumiu diretamente a responsabilidade sobre a instrução escolar, cobrando um imposto, o “subsídio literário⁴”, e introduzindo as Aulas Régias⁵. Mas esse imposto, além de pequeno, ainda não obedecia a uma sistematização e rigorosidade em sua cobrança, ocasionando, portanto, o atraso no pagamento dos mestres (professores).

Devido à falta de mestres, ao despreparo dos existentes e à baixa remuneração, a instrução ficou restrita a poucos, mais especificamente àqueles que possuíam maior prestígio, recurso financeiro e interesse, pois nesse período a instrução não era vista como indispensável como é possível perceber no excerto abaixo:

[...] o apreço [pela instrução] distribuiu-se de modo irregular. Muitos dos comerciantes europeus estabelecidos no Brasil eram rústicos, não sabiam sequer ler e escrever; tendo começado do nada, ao se tornarem ricos, conservavam-se no mesmo estado. No início do século XIX, os cafeicultores do vale do Paraíba fluminense possuíam perfil similar: nada gastavam com a educação dos filhos (Idem, p. 354).

Como podemos inferir, a instrução, nesse período, era um luxo que nem todos estavam dispostos a pagar. No entanto, essa situação começa a alterar-se com a mudança do rei D. João VI e da corte portuguesa, em 1808, para o Rio de Janeiro. Este foi um importante fator que impulsionou a instrução no Brasil e, a partir desse relevante fato

⁴ O Subsídio Literário foi criado para custear as aulas régias e era um imposto que incidia sobre o consumo da carne, do vinho, vinagre e a aguardente.

⁵ As Aulas Régias foram criadas para substituir o ensino antes ministrado pelos jesuítas. Eram constituídas por aulas avulsas (isoladas) de Latim, Grego e Retórica, sem chegar a compor um sistema organizado.

político, o Rio de Janeiro “sofreu um inédito influxo cultural e educacional” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 54).

Assim, foram criados novos cursos, instituições culturais e educacionais o que acarretou também a necessidade de multiplicarem-se as cadeiras de ensino, ou seja, o número de “matérias escolares” e, conseqüentemente, de professores. Foi em meio a tais reformas educacionais que foram instituídos os primeiros cursos superiores no Brasil.

Em 1822, tem início a implantação de um sistema educacional que deveria atender a todos, porém, durante esse processo, houve uma preocupação maior com a sofisticação desse nível de ensino do que com a sua extensão a todos os cidadãos. A partir de tais preocupações, por volta de 1837, passou a funcionar o Colégio D. Pedro II, no Rio

O Colégio D. Pedro II foi a primeira instituição escolar pública no Brasil e, a partir de sua inauguração, passou a ser referência para as demais escolas secundárias. O currículo dessa escola seguia um modelo europeu; mais especificamente, o modelo francês e, como tal, nos últimos anos da escola secundária os alunos estudavam francês, inglês e alemão. Nesse período, línguas como o espanhol e o italiano não eram sequer cogitadas.

Entretanto, por ser uma escola tida como referência nacional, ao invés do acesso facultado a todos, o que ocorreu, na verdade, é que ficou restrita à elite do país, sobretudo do Rio de Janeiro.

Em contrapartida, “[...] no que diz respeito ao ensino elementar, fosse no Rio de Janeiro ou na província mais pobre e dele distante, mantinha-se a mesma modesta Escola de Primeiras Letras do Decreto de 1827⁶”. Esse fato acarretou a indignação de muitos e a cobrança pela reforma e expansão do sistema educacional no Brasil (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 83).

Dessa forma, apesar das pressões sociais exercidas por segmentos menos obscurantistas das elites do país, o sistema educacional brasileiro se efetivará lentamente e após muitos anos, pois será apenas a partir do século XIX, sob o impacto do ideal progressista advindo com o processo de industrialização mundial, que a educação começará a ser ofertada a um número maior de brasileiros, mas ainda não a todos.

Devido ao capitalismo crescente em escala mundial e à industrialização de inúmeros países, a língua estrangeira possuía grande prestígio e, portanto, a sua aprendizagem era incentivada. Dessa forma, as línguas como o francês, o inglês e o alemão coexistiam em harmonia com a língua portuguesa no Brasil (PICANÇO, 2003).

⁶ O Decreto de 1827 se refere ao Projeto Januário da Cunha Barbosa, primeira proposta de criação de escolas primárias no Brasil apresentada ao Parlamento Nacional (1826) para suprir a necessidade de instrução para todos.

Então, na década de 1930, Getúlio Vargas toma o poder e posteriormente cria o Ministério da Educação e as Secretarias da Educação nos Estados e nomeia Francisco de Campos para ser o Ministro da Educação, que na época, era um intelectual que questionava intensamente a forma como a educação vinha sendo conduzida no governo anterior.

Em 1931, Campos apresenta a primeira grande reforma educacional no Brasil que ficou conhecida como “Reforma Francisco de Campos”. Segundo esta nova orientação político-educacional, a escola secundária não ofereceria mais apenas uma formação geral e sim, uma formação que preparasse o aluno para o ensino superior. É a primeira vez que, no Brasil, se fala em educação superior para a população em geral. Desse modo, a Reforma Francisco Campos é considerada “a primeira grande iniciativa do governo federal em direção à uniformização do ensino no país, o que resultou na criação de programas não só únicos, mas também obrigatórios para todos” (PICANÇO, 2003, p. 29).

Ainda sobre a Reforma Francisco Campos, Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 191) declaram que essa reforma:

[...] adota o regime universitário para o ensino superior; regime este que, se transformado em realidade, contribui para que a formação profissional seja desenvolvida com uma base cultural mais sólida. Aqui é necessário que se lembre que essa idéia também ficou no papel e, até hoje, em regra, as universidades existentes no Brasil são universidades mais de nome. São raríssimas as exceções. Na verdade, poucas são as escolas superiores que podem ser consideradas centros culturais de importância.

Como se pode depreender da citação, apesar de a Reforma Francisco Campos ter sido a primeira iniciativa em relação à formação universitária e ter dado início à preparação escolar para o ingresso no ensino superior, essa foi mais uma Reforma que, na verdade, ficou no papel, pois, na prática, não atingiu os objetivos propostos.

Em 1942, é promulgada a segunda reforma educacional que é a Reforma Capanema. De acordo com essa reforma, o principal objetivo do ensino passaria a ser a

formação geral e o ensino, a partir de então, seria dividido em dois cursos: o ginásial e colegial. O espanhol, que até o momento não constava no currículo oficial, passará a fazer parte dos programas oficiais do curso científico que faziam parte da escola secundária. Conforme Picanço (2003), esse acontecimento deve-se a alguns fatores, como, por exemplo, pelo fato de que, naquele momento, a Espanha tinha um mercado editorial em expansão e havia grande facilidade em adquirir livros em espanhol, não apenas de literatura, mas também de outras áreas do conhecimento.

Vale ressaltar que, na década de 40, já havia o curso de Licenciatura em Letras Neolatinas no curso de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Paraná que oferecia, além das línguas clássicas, o francês, o italiano e o espanhol (com suas respectivas literaturas). Até o terceiro ano e no quarto e último ano os alunos deveriam escolher apenas duas línguas para se habilitarem. Assim, a formação de professores de língua espanhola possibilitou e motivou a inclusão desse idioma em algumas escolas do estado (Idem).

Em suma, podemos dizer que, nesse momento histórico, ou seja, nos idos de 1940, o espanhol era considerado uma língua erudita por ter autores renomados e por estar num processo de intensas/inúmeras publicações e outros. Portanto, era uma língua que crescia em prestígio tanto político quanto cultural e muito adequada para ser incluída no currículo escolar.

Sendo assim, a partir da Reforma Capanema, o Currículo oficial do então denominado colegial científico seria composto de um ano de filosofia, dois anos de história, um de espanhol e um de desenho, além das disciplinas de português, francês, inglês, matemática, física, química, história geral e do Brasil e geografia geral e do Brasil.

É assim que, gradativamente, o espanhol vai sendo oferecido “a quase todos os cursos da escola secundária, pelo menos como componente da 1ª série” (PICANÇO, 2003, p. 34).

Na década de 50, o Brasil inicia a busca pela sua industrialização e é prejudicado pela falta de mão-de-obra qualificada. Diante desse obstáculo, caberá à educação o papel de formar indivíduos qualificados para atender às necessidades comerciais e industriais da época. A respeito disso, Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 215) enfatizam que:

A industrialização era considerada o móvel do desenvolvimento e a educação escolar passava a ter um papel-chave na padronização da mão-de-obra composta por um contingente de pessoas vindas do campo e consideradas despreparadas para o trabalho na indústria.

Assim, para atender às necessidades geradas pelas demandas do capitalismo e da crescente industrialização do Brasil, a escola passará a ser a responsável pela formação para o trabalho. Porém, essa mudança acarretará uma grande crise educacional nas décadas seguintes, pois a escola deveria assumir uma nova função para a qual não estava preparada, ou seja, não possuía infra-estrutura, nem um corpo docente preparado para as novas exigências do país.

Essa nova etapa é marcada pelo processo de tecnicização do ensino e o aligeiramento nos processos de formação de mão-de-obra capacitada e barata para atuar na indústria, em um país que ainda era predominantemente agrário. Nesse contexto, a aprendizagem de diversas línguas estrangeiras torna-se desnecessária, pois o que se precisava era gerar uma grande oferta de mão-de-obra para atuar nas indústrias, principalmente nas multinacionais que se instalaram no Brasil. Vejamos as palavras de Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 219) a respeito disso:

Dentro do espírito do desenvolvimento dos anos 50 e 60 [...] A educação, assim, é concebida como uma indústria de prestação de serviços. Sob esse enfoque o homem é considerado como parte do capital e, portanto,

convertido em recurso humano para a produção. O objetivo da educação seria, pois, formar o produtor, o consumidor e a mão-de-obra requerida pela indústria moderna, integrando-se ao capitalismo internacional.

Em 1961, é publicada pelo Ministério da Educação a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Brasileira, segundo a qual o ensino de línguas estrangeiras não seria mais obrigatório. As escolas deveriam optar por apenas uma língua estrangeira que, a partir de então, seria disciplina complementar e deveria constar apenas no currículo das instituições que tivessem condições de ofertá-la.

Essa situação deve-se ao fato de que nesse período todos os recursos estavam voltados para a formação de profissionais, visto que já não era mais interessante formar

É dessa forma que os países desenvolvidos instalam suas indústrias no Brasil. Um exemplo dos tais acordos mencionados é os convênios estabelecidos entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e uma agência norte-americana, denominada “United States Agency for International Development (USAID)”, que era uma organização americana responsável por auxiliar financeiramente países não desenvolvidos ou em processo de desenvolvimento. É claro que essa era uma estratégia do governo americano para obter benefícios e até intervir sub-repticiamente nesses países. No Brasil, essa agência firmou o acordo que ficou conhecido como MEC-USAID que, dentre outros, tinha o objetivo de implantar o mesmo modelo das universidades norte-americanas no Brasil. Segundo Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 222), “[...] iniciativas educacionais tipo MEC/USAID, por exemplo, entraram portas adentro, destruindo as incipientes linhas de trabalho que vinham se estruturando: a universidade de Brasília, a experiência de alfabetização de Paulo Freire e outras iniciativas brasileiras”.

Em 1968, ocorreu a Reforma do Ensino Superior e surgem as Licenciaturas Curtas, segundo as quais a formação em nível superior dar-se-ia em três anos, o que acarretou maior precariedade na formação dos professores devido a essa diminuição da carga horária e das disciplinas. O objetivo era o de aligeirar o processo de formação docente, aumentar o quadro de professores, diminuir os custos com a formação e assim baixar o valor da hora-aula.

Em 1971, foi promulgada a Lei Complementar 5.692 que “focalizava dois aspectos fundamentais que se expressavam na obrigatoriedade escolar e na generalização do ensino profissionalizante” com a finalidade de intensificar ainda mais a formação de mão-de-obra qualificada (Ibid, p. 249).

Essa mesma lei estabelecia a inclusão de uma língua estrangeira moderna apenas nas escolas que tivessem condições de ofertá-la com eficiência, ou seja, que conseguissem fazer os alunos desenvolverem a audição, a fala, a leitura e a escrita na língua estrangeira adotada. Nesse contexto, a função do ensino de línguas deixou de ser cultural e passou a ser requisito para a atuação em determinados setores comerciais, já que nesse período a língua usada nas transações comerciais em todo o mundo era o inglês, fato que determinou a hegemonia da língua inglesa nas escolas brasileiras. Assim, o francês e o espanhol foram sendo paulatinamente substituídos (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

Nesse sentido, é interessante notar que a hegemonia da língua inglesa pode ser explicada como consequência dos acordos entre o governo brasileiro e os bancos norte-americanos, mas, sobretudo, como resultado da sobrevalorização do idioma no panorama mundial e como exigência do mercado de trabalho para o acesso a novas tecnologias. É nesse contexto que a língua inglesa passou a ser o esperanto das nações.

Em contrapartida, no panorama mundial, nas décadas de 60 e 70 - auge da Guerra Fria - o espanhol não era um idioma importante nas transações comerciais e diplomáticas. Após a Guerra Civil (1936), a Espanha foi considerada um dos países mais atrasados do continente europeu.

Na América Latina, a situação não era diferente, visto que muitos países eram considerados atrasados ou, na melhor das hipóteses, em desenvolvimento. Enfim, o idioma espanhol havia perdido o seu prestígio e assim, não havia motivos para que fosse valorizado como disciplina escolar no Brasil. Entretanto, na contracorrente desse “desprestígio” da cultura hispano-americana, desde o final da década de 1950, um forte movimento literário (realismo fantástico), encabeçado por Alejo Carpentier (Cuba), Onetti

e Juan Rulfo (Uruguai), Gabriel Garcia Marques (Colômbia), José Angel Astúrias (Guatemala), Jorge Luís Borges, Julio Cortázar e Manuel Puig (Argentina), Manuel Scorza e Mario Vargas Llosa (Peru), entre outros, encanta o mundo inteiro com sua ficção vigorosa e ocorre o “boom” da literatura hispano-americana com milhares de livros vendidos e tomando de febre principalmente os franceses e americanos. Aqui também, mais do que nunca se devorou essa literatura fantástica e tivemos até alguns seguidores como José Jacinto Veiga, por exemplo.

No final da década de 70, o povo brasileiro, após vários anos sob o autoritarismo militar, passa a exigir a abertura política e a democratização do país. Desse modo, os trabalhadores se organizaram em sindicatos, fizeram greves, manifestações públicas e questionaram os rumos da política, da educação e da cultura da época como, por exemplo, a hegemonia da língua inglesa nas escolas brasileiras, fator que acabou propiciando a gradativa extinção do monolíngüismo no ensino de língua estrangeira no Brasil.

Nesse sentido, Abadia (2000) afirma que, no âmbito internacional, o crescimento e ensino da língua espanhola foram intensificados devido a alguns fatores, tais como a reaproximação dos Estados Unidos (E.U.A) após a decadência ocasionada pela Guerra Civil Espanhola, a intensificação das relações com muitos países quando do ingresso da Espanha na Organização das Nações Unidas (ONU) em 1955 e o fato de que, a partir dos anos sessenta, a Espanha se tornou o paraíso turístico dos países europeus mais desenvolvidos. Mais recentemente, o ingresso da Espanha na Comunidade Econômica Européia favoreceu ainda mais o interesse pela língua e pela cultura espanhola. Na década de 90, esses e outros fatores fizeram do espanhol o segundo idioma mais usado comercialmente no mundo.

Quanto ao Brasil, foi a partir dos anos 90, devido à criação do Mercosul, que o interesse e o incentivo pelo ensino-aprendizagem da língua espanhola se reacenderam. A respeito disso, Camargos (2003, p. 27) afirma que:

Como se fosse uma Fênix, há muito sepultada em suas cinzas fúnebres, o espanhol renasce, nos anos 90, com uma enorme vitalidade e ganha, cada vez mais, espaço no cenário educacional e no imaginário brasileiro. As cifras relativas à expansão da língua espanhola estão cada vez mais altas em toda a extensão territorial brasileira, merecendo destaque a região sudeste, sul e as áreas de fronteira com os países de fala hispânica.

Dessa forma é que a língua espanhola começou a ser oferecida em várias escolas particulares e públicas como disciplina escolar, obrigatória ou opcional. A esse respeito, Fernández (2005b, p. 19) assinala que o Mercosul, o Mercado Comum dos países do Cone Sul (Argentina, Paraguai, Uruguai e Brasil), as transações comerciais entre Brasil e Espanha e o reconhecimento da cultura espanhola como um todo são os principais fatores responsáveis pelo atual reconhecimento e interesse pela aprendizagem da língua espanhola em nosso país. Isso ocorreu principalmente a partir da lei 9394 de 1996, quando se torna obrigatório o ensino de uma língua estrangeira moderna desde a 5ª série do ensino fundamental.

Todavia, a escolha do idioma a ser adotado continuava sendo responsabilidade de cada comunidade escolar. Mas, em 8 de agosto de 2005, foi sancionada a Lei nº 11.161 que estabelece a obrigatoriedade da língua espanhola nos currículos das escolas públicas e privadas do ensino médio, no prazo máximo de cinco anos, fato que segundo as autoridades educacionais, acarretará a necessidade de formação de, no mínimo, doze mil professores.

Apesar do atual interesse e incentivo ao ensino-aprendizagem da língua espanhola, a falta de professores de espanhol tem sido um obstáculo para a implantação do espanhol em todas as escolas brasileiras.

Como vimos, o ensino da língua espanhola não foi uma prática comum e é a partir da década de 90, mais especificamente após o Mercosul, que essa língua começa a ganhar importância no contexto brasileiro.

A seguir, apresentaremos as orientações dos PCNs referentes ao ensino da língua espanhola nas escolas públicas e particulares do Brasil, por ser este o instrumento norteador do ensino de línguas no contexto educacional brasileiro a partir de meados da década de 90.

1.1 A LÍNGUA ESTRANGEIRA DE ACORDO COM OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs - LE)

De acordo com os PCNs - LE, é direito de todo cidadão poder aprender uma língua estrangeira na escola. No entanto, não se trata apenas de incluir qualquer LE no currículo e sim, uma que atenda às necessidades de cada comunidade. Aprender uma LE faz parte das exigências elementares de nosso mundo globalizado e cada vez mais informatizado.

Apesar da importância já mencionada e de muitas outras, “as línguas estrangeiras encontram-se deslocadas da escola”, porque parece que a sociedade já incorporou a idéia de que na escola não é possível aprender uma LE. Porém, se analisarmos como é esse ensino na grande maioria das escolas públicas e até particulares (Ensino Fundamental e Médio) do nosso país, provavelmente chegaremos a essa mesma conclusão (BRASIL, 1998, p. 19).

Conforme declaram os PCNs de Língua Estrangeira:

[...] o ensino da língua estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao

contrário, freqüentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras tem o status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno. (BRASIL, 1998, p. 24)

Como podemos observar na citação acima, a própria escola não considera o ensino de uma segunda língua importante para a formação e desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, o primeiro passo terá de ir nessa direção e para que as orientações dos PCNs de LE possam sair do papel e realmente vigorar, é preciso conscientizar os responsáveis pelas instituições escolares e os docentes, isto é, dar mais atenção a essa disciplina para que os alunos não permaneçam - em muitos casos - estudando apenas a conjugação verbal e o significado de inúmeras palavras descontextualizadas. Endossando esta idéia, os PCNs - LE afirmam que:

[...] o ensino repetitivo de palavras e estruturas apenas resultará no desinteresse do aluno em relação à língua principalmente porque, sem a oportunidade de arriscar-se a interpretá-la e a utilizá-la em suas funções de comunicação, acabará não vendo sentido em aprendê-la (Idem, p. 54).

Como se pode inferir da citação, ensinar uma outra língua a partir da memorização de palavras ou conceitos não é suficiente para que o aluno adquira a capacidade de comunicar-se na língua que está aprendendo, acarretando, dessa forma, o seu desinteresse.

Seguindo as orientações dos PCNs de LE, é preciso voltar o ensino para a leitura e a interpretação de textos, atividades orais como letras de músicas, poemas, diálogos, saudações, trabalhar e selecionar atividades que sejam significativas para determinado grupo de alunos, e é indispensável que haja a mediação do professor. Conviria acrescentar que seria, também, extremamente importante que houvesse o acréscimo da

carga horária, a aquisição de materiais adequados e uma política de seguimento quanto ao ensino da LE e não mais o ensino fragmentado no qual parece que ninguém está interessado no que o aluno já aprendeu, nas estratégias mais adequadas que estimulem o seu processo de aprendizagem da língua-alvo. Em outras palavras, é preciso assegurar a continuidade de seu ensino, uma vez que “não há como propiciar avanços na aprendizagem de uma língua ao propor ao aluno a aprendizagem de espanhol na quinta série, de francês na sexta e sétima, e de inglês na oitava série” (BRASIL, 1998, p. 20).

A falta de compromisso no ensino da Língua Estrangeira no contexto escolar é um dos principais fatores que, praticamente, obrigam aqueles que querem e sabem da necessidade de aprender uma outra língua a irem em busca dos famosos cursos particulares. Nessa direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira afirmam que:

Embora o conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras como disciplinas se encontram deslocadas da escola. A proliferação de cursos particulares é evidência clara para tal afirmação. Seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer (Idem, p. 19).

Como podemos depreender da citação, a aprendizagem de uma Língua Estrangeira é importante, mas parece que a maioria das escolas ainda não assumiu essa responsabilidade, deixando-a para os cursos de idiomas, uma vez que eles, sim, possuem profissionais que se comunicam fluentemente na língua que ensinam, possuem recursos e carga horária mais adequada para a aprendizagem de uma outra língua.

1.1.1 Quanto às habilidades a serem desenvolvidas

Segundo Almeida Filho (2005a), Moita Lopes (1996) e outros, existem quatro habilidades a serem adquiridas na aprendizagem de uma língua estrangeira, isto é, as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar na língua-alvo.

Entretanto, conforme afirmam os PCNs-LE, no Brasil, privilegiar o desenvolvimento da oralidade não é viável e muito menos importante, pois o número de brasileiros que têm ou terão a oportunidade de utilizar esse conhecimento dentro ou fora do país é irrisório. Inclusive os exames de vestibular e o teste para ingressar em um curso de pós-graduação exigem o domínio da escrita e não da oralidade, pois o que se quer saber é se esses indivíduos possuem um conhecimento que lhes possibilite principalmente, ler na língua em questão.

Os PCNs - LE são bem claros ao defender a necessidade e a relevância de focalizar-se o ensino na leitura, como podemos perceber no excerto a seguir:

[...] a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL, 1998, p. 20)

Depreende-se, pois, que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira influencia na formação cognitiva do aluno e ainda pode auxiliá-lo nas leituras em sua língua materna, confirmando, dessa forma, a importância de fundamentar-se o ensino de uma outra língua na leitura.

Quanto a esta concepção, há uma grande divergência entre os estudiosos que se dedicam à área. Almeida Filho (2005, p. 97), por exemplo, critica os PCNs - LE ao enfatizar que eles reduziram o ensino de línguas nas instituições escolares, principalmente

no ensino público, à aquisição da habilidade de leitura, inviabilizando a comunicação. Este posicionamento pode ser percebido na citação abaixo:

Pode-se tomar o rumo básico de se ensinar e aprender primeiro e ir ensaiando o uso paulatinamente ou pode-se viver a comunicação (mesmo que precariamente no início) e, nela, aprender a língua e, em alguns momentos, sobre ela. Esse segundo caminho é o que tenho tomado como o caminho da abordagem comunicativa e o primeiro o da abordagem sistêmica pela forma (gramatical) (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 98).

Em sua crítica, Almeida Filho ressalta que o ensino precisa ser comprometido com o uso e não apenas voltar-se para a leitura, como sugerem os PCNs de LE e que, apesar dos diversos fatores que dificultam o ensino, não se deve privilegiar uma habilidade em detrimento de outras.

Em contrapartida, Moita Lopes (1996, p. 132-3) afirma que o ensino da Língua Estrangeira nas escolas deve sim, privilegiar a leitura. Podemos perceber esse posicionamento em suas palavras, ao declarar que:

[...] no contexto das escolas públicas brasileiras, é irreal advogar-se o foco nas chamadas quatro habilidades lingüísticas, tendo em vista as condições existentes no meio de aprendizagem: carga horária reduzida (duas aulas semanais de 50 minutos); um grande número de alunos por turma (média de 40 alunos por turma); domínio reduzido das habilidades orais por parte da maioria dos professores; ausência de material instrucional extra além do livro e do giz. Nessas condições, o foco nas habilidades de leitura também parece ser mais facilmente alcançável tendo em vista os seus objetivos limitados. [...] Um ensino voltado para o desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas é irrealizável no contexto da escola pública brasileira.

Como se pode verificar na argumentação de Moita Lopes, são muitos os aspectos que dificultam o ensino de uma LE na escola e, por isso, ele defende que é impossível o aluno aprender a ler, escrever, ouvir e falar fluentemente na escola. Portanto, afirma que a opção mais viável para a atual situação das escolas brasileiras é a leitura.

Moita Lopes (1996, p. 134) ainda reitera que:

O ensino de LE desta perspectiva centra-se na aprendizagem de uma habilidade que é útil para os aprendizes, que podem continuar a aprender em seu próprio meio, e que fornece a possibilidade de aumentar seus limites conceituais, já que, através da leitura em uma LE, pode-se ser exposto a visões diferentes do mundo, de sua própria cultura e de si mesmo como ser humano. Além, é claro, de colaborar no desenvolvimento da habilidade de ler na língua materna [...] Acrescenta-se também que a aprendizagem da leitura em LE fornece ao aprendiz uma base discursiva, através de seu engajamento na negociação do significado via discurso escrito, que pode ser ampliada mais tarde através do discurso oral, caso o aprendiz venha a precisar. Portanto, dois propósitos diferentes são considerados aqui: um utilitário e outro educacional.

O autor nos chama a atenção para o fato de que ao aprender a ler em outra língua, o aluno estará ampliando seus horizontes, quer dizer, terá a oportunidade de conhecer outras realidades, culturas e histórias de diferentes partes do mundo. Este fato poderá auxiliá-lo não apenas na leitura em sua língua materna, como também em sua produção oral e escrita e, ainda, na compreensão de si mesmo e de sua realidade.

Apresentamos as idéias de dois renomados estudiosos acerca das orientações contidas nos PCNs de LE no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira no Brasil e, nesse ponto, gostaríamos de explicitar que não compartilhamos as idéias de Moita Lopes e sim, que concordamos com Almeida Filho quando este afirma que sobrepor a leitura em detrimento às demais habilidades lingüísticas é, de fato, um reducionismo no ensino de línguas.

A respeito das informações e orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, vale ressaltar que, apesar de valorizarem e defenderem o ensino da leitura na língua-alvo, afirmam que:

No que se refere ao ensino de línguas a questão torna-se da maior relevância. Para ser um participante atuante é preciso ser capaz de se comunicar e ser capaz de se comunicar não apenas na língua materna, mas também em uma ou mais línguas estrangeiras. O desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação (BRASIL, 1998, p. 38).

Em contrapartida, mesmo afirmando a importância da comunicação em outras línguas, suas orientações - como vimos - vão de encontro a essas afirmações. Isso evidencia uma grande contradição entre o que seria o melhor para a formação de nossos alunos e o que deve ser feito.

A fim de justificar essa orientação, os PCNs de LE declaram que há diversos fatores que interferem e impossibilitam o ensino-aprendizagem das quatro habilidades, como se nota no excerto abaixo:

Todas as propostas apontam para as circunstâncias difíceis em que se dá o ensino - aprendizagem de Língua Estrangeira: falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente. (BRASIL, 1998, p. 24)

Defendemos, pois, que, diante das dificuldades explicitadas pelos PCNs, é preciso planejar ações a fim de transpor essas dificuldades e não apenas enumerá-las e sugerir um caminho alternativo, deixando os problemas de lado, sem enfrentá-los. Afinal, na atual realidade docente, com a extensa carga horária a que os professores se submetem e o número de escolas em que trabalham, o mais provável é que diante das dificuldades explicitadas no excerto, os professores se dediquem simplesmente a desenvolver a leitura; tal distorção acaba desestimulando muitos alunos que sonhavam em aprender a falar em outra língua.

A par disso, não podemos deixar de considerar que muitos dos alunos, principalmente aqueles que estudam em escolas públicas, dificilmente terão outras oportunidades de entrar em contato com uma segunda língua, de estudá-la e por que não? Comunicar-se nessa língua.

CAPÍTULO 2

AS TEORIAS DO CONHECIMENTO E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A presente pesquisa, como já se observou anteriormente, tem por objeto a formação inicial de futuros professores de língua espanhola. Dessa forma, não poderíamos deixar de mencionar, ainda que brevemente, os estudos que se dedicaram a investigar a linguagem.

Na década de 1970, Noam Chomsky (1975) criticou a lingüística estrutural e a teoria behaviorista, pois para este autor, as teorias lingüísticas que se fundamentavam numa análise estrutural não explicavam sequer as principais características da língua, a criatividade e a capacidade de produção e inovação na fala de uma mesma pessoa.

De acordo com sua teoria, “[...] os seres humanos estão de algum modo especificamente preparados para a aquisição da gramática [...] tal como estão preparados para andar e não para voar”, o que para ele significa que nascemos com uma capacidade (inata) para a linguagem (CHOMSKY, 1973, p. 28).

Para Chomsky, nascemos com “estruturas universais” congênicas (capacidade para aprender línguas) e o lugar em que vivemos, isto é, o contexto, é que irá ativar essas estruturas. Como se nota, essas estruturas, segundo o autor, já existem e só precisam ser ativadas.

Ele ainda nos diz que o saber lingüístico dos indivíduos que falam uma língua corresponde à sua “competência lingüística”. Entretanto, a maneira como cada falante usa essa competência para se comunicar depende do que ele denomina “performance”, quer dizer, da criatividade de cada indivíduo.

Nesse contexto, o autor afirma que:

[...] a nossa espécie possui o que designamos por um estado inicial, isto é um estado anterior à experiência, próprio da espécie [...] o estado inicial é constituído por um sistema de mecanismos gerais de desenvolvimento que produzirão o estado final levando em conta a experiência. (CHOMSKY, 1983, p. 145-6).

Como é possível observar, o autor valorizou mais a competência lingüística que, para ele, é o fator primordial da linguagem. Contudo, por ter secundarizado o seu aspecto social, foi severamente criticado pelo lingüista e antropólogo Hymes.

Segundo Hymes (apud Abadia, 2004), ao elaborar o conceito de “Competência Lingüística”, Chomsky partiu do princípio de que todo falante e todo ouvinte possuem o conhecimento inconsciente das regras que regem sua língua, como se todos os indivíduos de uma sociedade possuíssem o domínio da estrutura lingüística de qualquer língua.

Em contrapartida, Hymes afirmou que a competência não pode ser exclusivamente gramatical, isto é, não basta saber o sistema gramatical, pois ele não é suficiente para que o aprendiz de uma língua (estrangeira) consiga comunicar-se.

Hymes ampliou e aperfeiçoou o conceito de Competência Lingüística, proposto por Chomsky, e apresentou o conceito de Competência Comunicativa.

A propósito, Abadia (2000, p. 81) sublinhou que:

[...] A competência comunicativa implica o conhecimento não apenas do código lingüístico, mas em saber o que e como dizer de acordo com uma situação real e cultural, pois de uma sociedade para outra os costumes, o comportamento, é diferente para uma mesma situação ou acontecimento.

Como podemos observar na citação acima, Hymes defendeu os conceitos de “adequação e aceitação” que correspondem à capacidade de saber o que e como dizer, partindo das diferentes situações de comunicação. Tal conceito foi sendo aprimorado até chegar à definição atual que engloba várias competências. Sendo assim, de acordo com Abadia (2000), o conceito de Competência Comunicativa é formado pela inter-relação das seguintes competências:

- a) Gramatical ou lingüística: corresponde ao domínio da fonética, da fonologia, da ortografia, da morfossintaxe e da semântica;
- b) Sócio-lingüística: é a capacidade de usar adequadamente uma língua de acordo com os diferentes contextos;
- c) Discursiva: refere-se à articulação entre os elementos de uma mensagem (escrita ou oral) e desta com o resto do discurso;
- d) Estratégica: é a capacidade de utilizar estratégias para solucionar as deficiências/dificuldades comunicativas;
- e) Sócio-cultural: refere-se à necessidade de se conhecer a cultura e o contexto sócio-cultural em que a comunicação ocorre;
- f) Social: é a capacidade para relacionar-se com outras pessoas e em diferentes situações sociais.

É interessante mencionar que alguns autores adotam outras nomenclaturas, como por exemplo Canale (1995), ao afirmar que a competência comunicativa engloba quatro dimensões: 1-Gramatical; 2-Sociolingüística; 3-Discursiva; e 4-Estratégica.

Apesar de haver uma divergência na conceituação do que seja a Competência Comunicativa, concordamos com a concepção de Abadia por sua abrangência, além da

pertinência do tema para os estudos, que ora se apresenta, sobre a formação do professor de língua estrangeira.

A par disso, conviria mencionar, nos estreitos limites do presente estudo, os trabalhos já consagrados de Saussure (2003), Bakhtin (1988, 1992) e Vygotsky (2000) por estarem entre as maiores referências nessa área de investigação. Embora tenham se dedicado, como se verá a seguir, a estudos mais específicos sobre a teoria da linguagem, também contribuem para as questões atinentes ao ensino da língua estrangeira e, por extensão, à formação de professores.

Ora, se a linguagem é resultante das interações sociais e serve às necessidades de comunicação entre as pessoas, é possível entendê-la como um acordo, ou melhor, um contrato entre os indivíduos de uma mesma comunidade e que varia de acordo com a comunidade e é desta perspectiva epistemológica que serão apresentadas, a seguir, as diversas concepções de linguagem.

Sendo assim, iniciaremos pela concepção de Saussure (2003, p. 17), segundo o qual:

[...] a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, [da língua]. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence, além disso, ao domínio individual e ao domínio social.

Como se depreende da citação, para Saussure, a linguagem é uma capacidade que “nos é dada pela natureza humana, quer dizer, é “física, fisiológica e psíquica”. Ela é constituída pela língua que é um contrato social entre as pessoas de uma mesma comunidade - e pela fala, que é individual. Em suas palavras: “A língua [...] é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe premeditação [...] A fala é, ao contrário,

um ato individual de vontade e inteligência”. Portanto, depende da capacidade cognitiva de cada indivíduo.

Saussure, entretanto, valoriza mais a língua, que para ele é formada por um sistema de signos “abstrato e imutável”. O signo é a soma de um conceito e a sua representação (imagem). Ele é arbitrário, fruto pois, de uma convenção social e, sendo assim, ninguém contesta, por exemplo, o motivo pelo qual um objeto recebeu essa, e não aquela, denominação. É importante salientar que, devido a essa concepção engessada de uma “Langue” (norma) universal, Bakhtin irá contestar e criticar a teoria saussuriana.

Em contrapartida, Bakhtin (1988, p. 34) afirma que:

Os signos só emergem decididamente do processo de interação entre uma consciência individual e outra. A própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.

Como se pode depreender da citação, os signos que constituem uma língua só aparecem ou se manifestam, segundo Bakhtin, nos atos da fala, ou seja, nas interações sócio-comunicativas. Assim, a “Langue” deixa de ser entendida como um depósito ou uma fonte a que o locutor recorre, incessantemente, pois quando este se comunica, na verdade, ele está entretecendo falas ou as falas de outros e não dispendo paradigmas lingüísticos tomados diretamente a “Langue” (norma).

Bakhtin (1988), ao contrário ainda de Saussure, valoriza a fala (enunciação), já que para ele a língua é mutável, sofre mudanças e evolui. É nessa dinâmica sócio-comunicativa e “polifônica” que a linguagem se constitui. Para ele, a linguagem é totalmente social, é uma capacidade dos seres humanos e, portanto, ela precede o inconsciente. Corroborando, Castro (2001, p. 107) comenta que a concepção de linguagem

de Bakhtin “começa [...] na sua reflexão sobre como o homem cria e se relaciona com os mais variados signos - iluminando, inquietando e gerando novas possibilidades temáticas”.

Para Bakhtin (1988, p. 124), a língua não está pronta e acabada, ela está continuamente em evolução, ou seja, “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”.

Tanto para Bakhtin (1988) como para Saussure (2003) a língua é um fato social e existe pela necessidade de comunicação. Entretanto, como já se observou, Bakhtin discorda de Saussure na distinção que este apresenta entre língua (*langue*) e fala (*parole*).

De acordo com as idéias apresentadas, podemos concluir que Bakhtin vai ao encontro a Saussure quando este afirma que a língua é um objeto abstrato ideal, sincrônico e homogêneo e quando o mesmo rejeita as manifestações individuais (a fala, a enunciação). Bakhtin valoriza a fala e afirma que a mesma é social e não individual. Para ele, “[...] a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (BAKHTIN, 1988, p. 14).

Corroborando essa concepção bakhtiniana, Vygotsky (2000) sublinha que a fala existe primeiro no social (exterior) e depois é internalizada e passa a existir no indivíduo, isto é, a partir de sua inserção numa sociedade. Ele capta e interioriza a fala, reelaborando-a segundo os seus contextos comunicativos.

Para Vygotsky (2000) e Bakhtin (1988, 1992), o indivíduo é um ser social. Dessa maneira, forma-se de acordo com a cultura sócio-histórica na qual está inserido/imerso.

Portanto, é possível afirmar que, de acordo com a teoria bakhtiniana, “[...] o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas

significações possíveis quanto textos possíveis”. Isto nos permite concluir que uma língua só pode ser analisada e estudada a partir de um contexto (situação), pois, dependendo do contexto, uma mesma palavra pode adquirir significado diferente (BAKHTIN, 1988, p. 106).

Nesse sentido, Bakhtin (1992, p. 301) afirma ainda que:

A língua materna - a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical - não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas.

É por este motivo que não é suficiente conhecer as normas que regem um sistema lingüístico, pois todo enunciado para ser bem sucedido precisa estar de acordo com o contexto. Dessa forma, quando um locutor (indivíduo) usa uma língua não fica a todo momento pensando nos seus aspectos formais. A respeito disso, Castro (ibidem, p. 104) reitera que “nós não aprendemos a linguagem por osmose com o mundo simbólico, mas sim da boca do outro”.

Complementando, Freitas (2004, p. 105) observa que:

[...] a língua não se transmite, ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada: eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.

Como podemos inferir, a linguagem possui uma função mediadora entre o pensamento e a comunicação. Dessa forma, ela é o fator responsável pela evolução (desenvolvimento) do pensamento.

A comunicação verbal tanto para Vygotsky (2000) quanto para Bakhtin (1988, 1992) é um elemento vital para o despertar da consciência, visto que a língua não é como

um objeto que podemos simplesmente adquirir. Precisamos, como afirma Bakhtin, fazer parte do fluxo comunicativo. Nós aprendemos a língua materna, não por intermédio da gramática, e sim pelo contato diário com os falantes, ou melhor, por estarmos inseridos no fluxo comunicativo de uma comunidade lingüística. Sendo assim, “[...] para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B, ou de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática lingüística” (BAKHTIN, 1988, p. 95).

Quanto à aprendizagem de uma língua estrangeira, o autor observa que:

No processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a ‘sinalidade⁷’ e o reconhecimento que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua. A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão. Assim, na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular (Id, Ibid, p. 94).

Desta forma, a aprendizagem de uma língua, segundo o autor, ocorre quando um indivíduo consegue assimilar os sinais às suas respectivas imagens. Ainda no que se refere à aprendizagem de uma língua estrangeira, Bakhtin (1988, p. 94-5) afirma que:

O essencial [...] é familiarizar o aprendiz [de língua estrangeira] com cada forma de língua inserida num contexto e numa situação concretas. Assim, uma palavra nova só é introduzida mediante uma série de contextos em que ela figure [...] A palavra isolada de seu contexto, inscrita num caderno e apreendida por associação com seu equivalente russo, [por exemplo], torna-se por assim dizer, sinal, torna-se uma coisa única e, no processo de compreensão, o fator de reconhecimento adquire um peso muito forte.

⁷ A sinalidade ou sinal, conforme nos orienta Bakhtin (1988) refere-se a um “instrumento técnico” que serve para nomear/identificar um determinado objeto ou acontecimento específico e esta nomenclatura é imutável.

Depreende-se, pois que é a partir dessa concepção que alguns métodos têm valorizado o ensino contextualizado, que parte da representação de situações e contextos reais

Durante as décadas de 60 e 70, houve um grande movimento internacional referente ao processo de ensino de línguas estrangeiras. Tal fato despertou o interesse pela descrição e interpretação desse processo com o intuito de encontrar o melhor método, o melhor recurso para o ensino de línguas em contexto escolar (CARREÑO, 1986).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, no final dos anos 80, os métodos são severamente criticados por não considerarem o contexto da aprendizagem, ou por estabelecerem a generalização de que um mesmo método poderia ser utilizado em diferentes contextos sem necessitar de adequações (BRASIL, 1998). Sobre este assunto, Almeida Filho (1998) salienta que o professor de língua estrangeira (LE) deve conhecer as diferentes abordagens e seus respectivos métodos de ensino, para que assim tenha condições de estabelecer uma articulação adequada entre a abordagem que utilizará e o contexto no qual está inserido, priorizando, dessa forma, os alunos e a realidade social da comunidade.

Segundo o autor (Ibid), há diversas concepções e métodos para orientar as atitudes dos professores em ambiente formal de ensino. Antes de comentá-las, acreditamos que seja pertinente esclarecer o conceito de abordagem e de método adotado neste trabalho, já que, não há um consenso entre os estudiosos quanto a tais terminologias, o que tem gerado uma certa confusão até mesmo entre os autores. Portanto, consideramos relevante esclarecer as concepções adotadas nesta investigação.

De acordo com Abadia (2000, p. 14), os termos abordagem e método são frequentemente utilizados sem distinção, “pois, muitas vezes, se denomina método ao que na realidade é uma abordagem”. Sendo assim, concordamos com a autora ao afirmar que a abordagem corresponde aos princípios de uma teoria a respeito de como se aprende e ensina uma língua e, a partir de uma determinada abordagem, os docentes podem elaborar

ou adequar os procedimentos de ensino de acordo com os alunos e o contexto no qual estão inseridos. Desta perspectiva, método é o conjunto de regras que se fundamentam em princípios teóricos específicos e que são utilizados em sala de aula. Ou seja, “o método contém uma série de prescrições do que se deve fazer em sala de aula”. No entanto, não especifica o que um aluno precisa aprender e sequer considera os fatores que interferem no ensino em sala de aula.

Nesse sentido, Almeida Filho (2005, p. 63) afirma que:

Os conceitos de método e metodologia se opõem hoje em dia ao conceito de abordagem - mais amplo e mais abstrato - indicador, na sua abrangência, de um conjunto potencial de crenças, conceitos, pressupostos e princípios que orientam e explicam (a metodologia) não só as experiências diretas com e na Língua-alvo (o método) em salas de aulas, mas também as outras dimensões do processo complexo (a operação) de ensinar uma língua, a saber, o planejamento curricular e/ou de programas específicos, os materiais de ensino e a avaliação do próprio processo e de seus agentes.

Como se pode depreender, para que um professor tenha condições de desenvolver qualitativamente o processo de ensino-aprendizagem de línguas é essencial que o mesmo tenha bem definidas suas crenças ou princípios (abordagens) que irão nortear sua prática (método) e procedimentos ou estratégias que serão utilizados para a viabilização desse processo.

Como vimos, os autores salientam a importância de que todo professor elabore o seu plano, trace seus objetivos e estratégias para alcançá-los e, para que faça as escolhas mais adequadas, é imprescindível que o mesmo tenha consciência das diversas filosofias de ensino e principalmente dos pressupostos sob os quais se orienta o seu trabalho.

A partir desse enfoque, apresentaremos uma descrição geral das principais teorias acerca da aprendizagem que, de alguma forma, influenciaram na elaboração de métodos que se destacaram na história do ensino de línguas, inclusive a do espanhol.

2.2 ABORDAGENS E METODOLOGIAS QUE INFLUENCIARAM O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA

Todos os professores precisam aprofundar seus conhecimentos acerca das teorias de aprendizagem, principalmente no que diz respeito aos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e educativos. Isso porque esse conhecimento pode esclarecer melhor o processo de ensino e aprendizagem da língua que se deseja que o aluno aprenda.

Corroborando, Almeida Filho (1998) afirma que o professor de LE deve conhecer as diferentes abordagens e seus respectivos métodos de ensino para que assim tenha condições de estabelecer uma articulação adequada entre a abordagem que utilizará e o contexto no qual está inserido, priorizando, dessa forma, os alunos e a realidade social da comunidade.

Sendo assim, conhecer e estudar as diferentes teorias que se dedicaram aos processos de aprendizagem do ser humano propicia-nos uma visão histórica e evolutiva do ensino e ainda demonstra a busca incessante de novas orientações que possibilitem um ensino-aprendizagem de línguas cada vez mais eficiente.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) de Língua Estrangeira, os processos de ensino e aprendizagem de LE têm se baseado nas concepções teóricas do desenvolvimento, da psicologia de aprendizagem e teorias lingüísticas específicas. Sob esse aspecto, é possível afirmar que as concepções modernas da aprendizagem de língua estrangeira foram fortemente influenciadas por três enfoques distintos, que serão sucintamente apresentados, e, em seguida, serão discutidos os métodos que também foram influenciados por tais concepções.

2.2.1 Abordagem Behaviorista

O behaviorismo, também conhecido como psicologia do comportamento foi desenvolvido nos Estados Unidos no final do século XIX. Os behavioristas estudaram o comportamento em toda sua exterioridade; eles discordavam da existência de qualquer aptidão genética/hereditária. De acordo com a concepção behaviorista, o comportamento do ser humano é determinado exclusivamente pelo meio externo e, dessa forma, “o indivíduo é sempre paciente dos processos que ocorrem, geralmente, à sua revelia”. (FERREIRA, 2003, p. 38).

O primeiro a se dedicar ao estudo do comportamento foi Pavlov (1849-1936) que iniciou suas pesquisas com cães. Segundo seus estudos, a aprendizagem consistia “na formação de uma associação entre um estímulo e uma resposta aprendida por meio da contigüidade, envolvendo alguma espécie de conexão no sistema nervoso central entre um estímulo e um reflexo ou resposta”. Em outras palavras, chegou à conclusão de que era possível condicionar um organismo a manifestar um determinado comportamento diante de um estímulo (Id, Ibid., p. 37).

De acordo com a teoria de Pavlov, todo estímulo gera uma resposta. Dessa forma, para que um organismo manifeste determinado comportamento ou resposta basta condicioná-lo a um mesmo estímulo para que assim, ao entrar em contato com o estímulo, o organismo apresente o comportamento pretendido. Para exemplificar, podemos citar o célebre exemplo no qual Pavlov condicionou um cão a salivar sempre que ouvia o ruído de uma campainha, ou ainda quando um de seus colaboradores condicionou um bebê de um ano e dois meses a sugar (sucção) diante do mesmo som.

No entanto, esse tipo de condicionamento, também denominado clássico, permitia condicionar apenas os comportamentos que o organismo já conhecia. Reiterando nossa afirmação, Salvador (2000, p. 216) declara que este tipo de condicionamento “[...] não permite explicar a mudança no repertório do comportamento do organismo, isto é, a aprendizagem de comportamentos novos e mais complexos”.

Influenciado pelos estudos de Pavlov, Watson (1878-1958) realizou outras pesquisas na mesma direção, mas com o objetivo de aperfeiçoar essa corrente teórica. Para ele, o comportamento de um ser humano era semelhante em diversos aspectos ao comportamento dos animais. E é assim que Watson inaugura dentro da Psicologia o Behaviorismo – da raiz inglesa “behavior” –, cujo propósito é o de estudar o comportamento dos seres humanos com a certeza de que seria possível controlá-los.

Conforme Aranha e Martins (1997, p. 170), Watson chegou a dizer:

Dêem-me doze crianças sadias, de boa constituição, e a liberdade de poder criá-las à minha maneira. Tenho a certeza de que se escolher uma delas ao acaso, e puder educá-

atitude for positiva, isto é, gerar uma sensação de prazer, satisfação, o organismo estabelece uma associação entre sua ação e o seu resultado, grosso modo, equivale mais ou menos a: “se eu fizer tal coisa, ganho o que quero ou o resultado será bom/ruim”.

Skinner parte dos estudos já realizados por Pavlov, Watson e principalmente da concepção de Thorndike acerca do associacionismo⁸ para dar embasamento às suas formulações psicológicas do comportamento, as quais são marcadas por sua preocupação com a aprendizagem. Dito de outra forma, Skinner utiliza a Lei do Efeito para definir o conceito de “Comportamento Operante” que se refere à conexão entre um estímulo e um reforço - que pode ser positivo ou negativo - diante do comportamento de um organismo, possibilitando a aprendizagem de novos comportamentos ou de comportamentos mais complexos. De acordo com sua teoria, um reforço positivo aumenta a probabilidade do comportamento pretendido e para que haja o registro de uma conexão é necessário, sempre após a manifestação do comportamento, apresentar uma recompensa (positiva). Em contrapartida, o reforço negativo gera uma sensação de desconforto ou desprazer e, portanto, enfraquece um determinado comportamento em proveito de outro que faça cessar o desprazer. Em síntese, o condicionamento operante se refere ao tipo de estímulo positivo ou negativo que um determinado organismo recebe e que, segundo Skinner, é o fator que irá determinar a incidência ou exclusão de tal comportamento.

A questão educacional foi uma das preocupações centrais de Skinner. Ele considerava o sistema escolar de sua época um fracasso por utilizar a punição (física e moral), como o dar a mão à palmatória. Skinner afirmava que, se os alunos tivessem motivos positivos para estudar, como por exemplo prêmios (estímulos), se dedicariam ao estudo por vontade própria e aí sim, os resultados seriam satisfatórios.

⁸ O associacionismo é uma teoria muito conhecida no campo da psicologia que pretende explicar a forma de construção do conhecimento por meio da associação de idéias.

Conforme os PCNs - LE, a aprendizagem de uma Língua Estrangeira de acordo com a corrente behaviorista:

[...] é compreendida como um processo de adquirir novos hábitos lingüísticos no uso da língua estrangeira. Isso seria feito, primordialmente, por meio da automatização desses novos hábitos lingüísticos usando uma rotina que envolveria ESTÍMULO, a exposição do aluno ao item lexical, à estrutura sintática etc, a serem aprendidos, fornecidos pelo professor; RESPOSTA do aluno; REFORÇO, em que o professor avaliaria a resposta do aluno. Essa visão na sala de aula de Língua Estrangeira resultou no uso de metodologias que enfatizavam exercícios de repetição e substituição (BRASIL, 1998, p. 56).

Como podemos observar, os PCNs - LE ressaltam que Skinner acreditava que o processo de aprendizagem de uma língua era semelhante à aquisição de uma conduta lingüística. Dessa forma, na visão behaviorista, a aprendizagem de Língua Estrangeira é compreendida como um processo no qual um sujeito adquire um novo hábito lingüístico e esse novo hábito seria efetivado basicamente por meio de exercícios mnemônicos, ou seja, de imitação, repetição e substituição. Todo esse processo está alicerçado na teoria do condicionamento operante.

Referente ao behaviorismo, Kinoshita (2000, p. 17) afirma que:

A teoria do behaviorismo com base nas associações é insuficiente para dar conta da dinâmica do conhecimento. [...] O associacionismo apresenta suas limitações: por exemplo, ele não consegue explicar a origem dos significados e as estruturas da língua são aprendidas por equivalência.

Como se depreende da citação, a concepção de que o comportamento é concebido somente em termos de estímulo e resposta ocasionou a busca por uma nova concepção e assim, os aspectos cognitivos ganharam papel de destaque e a linguagem, a partir de então, começa a ser entendida como uma atividade mental.

Na seqüência, apresentaremos o método Tradicional (Gramática e Tradução) e o método Áudio-lingual que compartilham muitas das idéias skinnerianas.

2.2.2 Método Tradicional (gramática e tradução)

Abadia (2000, p. 27) salienta que esse método exerceu grande influência no processo de aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, manteve-se praticamente hegemônico até a década de 1970 e que ainda exerce grande influência no ensino de línguas. Segundo a autora “poderíamos dizer que em muitas salas de aula e em alguns manuais ainda está presente” apesar de ninguém defendê-lo ou assumir que o utiliza.

O conhecimento da gramática, suas regras e exceções, constitui a base do ensino para esse método. Segundo Sánchez Pérez (2004, p. 671):

Um método gramatical favorece primordialmente a aprendizagem de gramática; o que significa que a língua é considerada como um sistema cujo elemento fundamental é a gramática, tornando secundários todos os outros elementos.

Dessa forma, o principal objetivo desse método é a aquisição da escrita e da leitura e os aspectos orais são praticamente desconsiderados.

Segundo os pressupostos que orientam essa metodologia, a aprendizagem segue um processo dedutivo, isto é, o professor apresenta uma regra gramatical e, a seguir, alguns exemplos. Assim sendo, o ensino baseia-se na memorização de regras gramaticais e de vocabulário que serão utilizados na tradução de uma língua para a outra.

Os materiais usados geralmente se restringem ao livro didático e ao dicionário bilíngüe. Além disso, não é indispensável que o professor tenha fluência na língua que irá ensinar, visto que este não é um fator essencial, uma vez que o ensino ocorre na língua materna e o seu objetivo é que o aluno aprenda a ler e a redigir na língua-alvo.

Esse método também valoriza demasiadamente a correção frasal, que é justificada pela busca da perfeição e permite quantificar facilmente o que foi ensinado e o que foi aprendido pelo estudante.

A seleção e a organização dos conteúdos acontecem a partir dos conteúdos gramaticais. Assim, as atividades se resumem a exercícios de tradução, preenchimento de lacunas e substituição de termos, conjugação de verbos, redação, ditado, leitura em voz alta, compreensão de textos e memorização de listas de palavras descontextualizadas. A avaliação é composta por testes que privilegiavam a norma, quer dizer, as regras gramaticais. O “erro” é considerado negativo e, portanto, deve ser evitado.

Desta forma, o aluno recebe do seu professor o conhecimento que a ele cabe memorizar, determinando uma aprendizagem individual e passiva. Como se pode inferir, o professor é o ator principal, o detentor do conhecimento e, assim, não existe interação entre professor e aluno, nem entre os alunos.

Esse método geralmente costuma criar uma frustração nos alunos que dificilmente conseguirão aprender a comunicar-se oralmente na língua que estão aprendendo, sendo, portanto, alvo de inúmeras críticas.

2.2.3 Método Áudio-lingual

A Segunda Guerra Mundial (1939-1945) acentuou a necessidade de comunicação entre pessoas de diferentes nacionalidades e a carência de pessoas com diferentes habilidades lingüísticas gerou a necessidade de elaborar um método que possibilitasse a aprendizagem de línguas estrangeiras num breve período, para formar intérpretes e atender às necessidades militares; eram os chamados “Army Methods⁹”. Em vista disso, o governo norte-americano encarregou-se de incentivar as universidades

⁹ Por “Army Methods” denominavam-se os cursos intensivos para a formação especializada do exército americano, voltados para a compreensão auditiva e para a comunicação oral.

americanas a desenvolverem um programa de ensino que pudesse atender à necessidade de comunicação.

A partir de 1945, quando a guerra já havia terminado, os conhecimentos lingüísticos se tornaram ainda mais necessários devido às novas relações comerciais, aos intercâmbios culturais, científicos e às viagens internacionais. A partir daí, a aprendizagem de línguas estrangeiras foi progressivamente se tornando requisito indispensável na formação pessoal e profissional de todo aquele que quisesse se destacar num mundo cada vez mais globalizado e competitivo. Nesse contexto é que foi elaborado o método Áudio-lingual, que surgiu por volta de 1950.

Esse método segue o pressuposto de que, para aprender línguas, é preciso formar hábitos lingüísticos por intermédio da repetição, pois, de acordo com a concepção skinneriana, o processo de aprendizagem é influenciável e ocorre a partir de um estímulo que serve para gerar uma conduta, ou seja, uma atitude específica. Dependendo do caráter da resposta, esta deve ser imediatamente reforçada ou não. Dessa forma, o reforço é o principal elemento no processo de aprendizagem, porque aumenta as chances de que a conduta volte a ocorrer e que, finalmente se torne um hábito.

É possível afirmar, portanto, que as atividades de sala de aula giram em torno da repetição, substituição e memorização de diálogos contextualizados e o ensino do vocabulário ocorre sempre dentro de um contexto e não a partir da memorização de listas de palavras. Surgem, assim, os “laboratórios de idiomas”, que se tornaram instrumento essencial em toda escola de renome, pois no laboratório os alunos podiam falar, ouvir, dialogar com os colegas e o professor e ainda podiam ouvir fitas-cassete com textos, vocabulários, conversas de nativos na língua-alvo.

Para facilitar e estimular a oralidade, são utilizadas estratégias de leitura individual ou coletiva e em voz alta; porém, é comum, ao menos no início dos cursos, que o aluno repita palavras e frases cujo significado ele desconheça. Dessa maneira, o aluno, além de voltar a exercer o papel de mero receptor, passa a ser também um reproduzidor de informações com a função de reagir aos estímulos que lhe são direcionados, pois suas necessidades e expectativas quanto à sua aprendizagem não são consideradas.

Nesse método, a tradução e o uso da língua materna dos estudantes é desaconselhável, os erros gramaticais ou de pronúncia também devem ser corrigidos imediatamente para evitar que se consolidem e as avaliações analisam as competências lingüísticas e de comunicação.

Contudo, esse método foi alvo de inúmeras críticas, pois, como já se observou, segue a teoria condutista de Skinner (1957) e, portanto, considera a aprendizagem como um processo de formação de hábitos lingüísticos. O papel do professor é reduzido à função de pôr em prática uma técnica; reivindica o ensino de uma língua autêntica e, no entanto, a prática é orientada pela estrutura normativa da língua. Porém, alguns de seus pressupostos ainda continuam presentes no ensino de língua estrangeira.

2.2.4 Abordagem Cognitivista

Os behavioristas pretendiam controlar o comportamento humano; já os cognitivistas estavam interessados em entender o porquê, ou seja, os motivos que regem o

Dentre as teorias que se dedicaram a investigar o desenvolvimento cognitivo do ser humano, a teoria genética elaborada por Jean Piaget e os seus colaboradores da escola de Genebra é a que exerceu maior impacto na educação escolar. No entanto, é importante ressaltar que Piaget não se preocupou especificamente com a educação escolar; na verdade, o seu objetivo era o de investigar como o ser humano “passa de um estado de menor conhecimento para outro de maior conhecimento” (SALVADOR, 1987, p. 172).

Apesar de Piaget não ter se dedicado às questões educativas, ele e sua teoria tornaram-se conhecidos devido às aplicações pedagógicas decorrentes de seus estudos. Conforme nos diz Salvador (2000, p. 364):

Quando a teoria genética começa a ser conhecida nos países ocidentais e, sobretudo, nos Estados Unidos, até o final dos anos 60, os interesses educativos passam na frente de todos os outros, o que leva a se fazer uma leitura orientada para poder encontrar aplicações pedagógicas.

Como se pode inferir, a teoria genética teve grande repercussão no contexto educacional por ter surgido no período em que os psicólogos e educadores estavam em busca de uma nova concepção que pudesse oferecer subsídios mais consistentes a respeito da aprendizagem do ser humano.

Piaget investigou como os seres humanos aprendem e esse foi o motivo pelo qual a área educacional se interessou por e investiu na busca de orientações que pudessem subsidiar/orientar o ensino e a aprendizagem escolar. A sua teoria descreve e explica a evolução das competências intelectuais desde o nascimento até a adolescência.

Segundo Piaget (1971), desde o primeiro dia de vida, todo ser humano recebe diferentes tipos de influências do meio no qual está inserido. No entanto, o que cada indivíduo capta/absorve dessa interação depende da capacidade de auto-regulação individual, quer dizer, é preciso que o sujeito esteja desenvolvido cognitivamente, ou

melhor, possua esquemas necessários para aprender determinado conhecimento. Desse modo, o aprendizado depende do desenvolvimento.

Salvador (1987, p. 251-2) afirma que:

[...] o ponto essencial do construtivismo piagetiano é que o sujeito vai construindo espontaneamente os seus conhecimentos por meio da interação com a realidade que o envolve. [...] O que um aluno é capaz de aprender depende, sobretudo, do que já sabe [...] quer dizer, o que uma pessoa pode compreender, assimilar e, portanto, aprender depende do seu nível de desenvolvimento.

Como já havíamos mencionado, Skinner defendia que a aprendizagem ocorria por intermédio da associação. Em contrapartida, Piaget dizia que o ser humano aprende por assimilação. A assimilação é o processo de interação entre uma informação do meio e as estruturas conceituais - esquemas - que um sujeito já possui.

A abordagem cognitivista causou mudanças significativas nas concepções metodológicas presentes no contexto escolar, principalmente no ensino e na maneira de entender os alunos, pois “chamou a atenção para a questão dos diferentes estilos individuais de aprendizagem que as pessoas possuem, ou seja, nem todos os alunos aprendem da mesma forma”. A partir dessa concepção, o ensino é centralizado no aluno e nas estratégias que o mesmo utiliza no processo de aprendizagem, com o objetivo de criar estratégias que possam provocar, isto é, acelerar o processo de desenvolvimento. Sendo assim, no que se refere ao ensino de uma língua, o aluno, ao entrar em contato com a língua-alvo, estabelece relações com a sua língua materna, elabora hipóteses e as verifica durante a comunicação em ambiente formal. Portanto, os erros cometidos durante a fala são entendidos como uma etapa no processo de desenvolvimento de aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 57).

Essa nova maneira de entender a aprendizagem como um processo individual também exerceu notável influência no ensino de línguas.

2.2.5 Método Direto

Começa a ser utilizado no final do século XIX; no entanto, passou a ter grande aceitação entre professores por volta de 1950. O método Direto surgiu como uma proposta inovadora no ensino de língua estrangeira, pois propunha um ensino voltado exclusivamente para a oralidade, no qual a língua materna deveria permanecer fora da sala de aula. É reconhecido também por outras denominações como: Método Antigramatical, Método Reformista, Método Racional, Método Natural, Método Concreto, Método Intuitivo e outros.

Esse método foi concebido por um grupo de estudiosos que estava em busca de uma proposta que pudesse modificar radicalmente o ensino de línguas. Esse grupo era constituído por “ilustres europeus”, dentre eles o alemão Vietor, o francês Passy e o inglês Sweet, entre outros. Em 1886, eles fundaram a Associação Internacional de Fonética, que segundo Abadia (2000, p. 43) defendia:

A exclusividade da língua falada, em detrimento do tradicional predomínio dos textos escritos; [...] A prática de fonética para alcançar uma boa pronúncia; [...] O uso de textos e diálogos contextualizados como eixo no processo de ensino e aprendizagem. Um enfoque indutivo no ensino da gramática e o ensino de novos significados por intermédio de associações dentro da língua-alvo e não recorrendo à língua materna do estudante.

Como se pode depreender, o método Direto fundamenta-se na concepção teórica de que aprender uma língua estrangeira é um processo que inicialmente assemelha-se à aquisição da língua materna e que se aprende a partir da audição e da repetição de um modelo lingüístico que, no caso, é o professor. Contudo, o ensino deve partir da oralidade coloquial, iniciar com os conteúdos mais simples e, gradativamente, ir para os mais complexos, levando em consideração o nível de aprendizagem dos alunos.

No método Direto, a compreensão auditiva e a produção oral são fundamentais, pois a leitura e a escrita, privilegiadas no método Tradicional, aqui passam a ocupar um papel secundário; a língua materna é proibida, já que é considerada um fator que interfere e prejudica a aprendizagem. Entretanto, o professor também é o modelo lingüístico a ser seguido.

Ao invés da memorização de listas de palavras descontextualizadas, esse método trabalha com a memorização de frases e pequenos diálogos na língua-alvo ou com a representação teatral; quer dizer, as palavras e seus significados sempre são apresentados a partir de um contexto. Dessa forma, o vocabulário é aprendido por meio de associações, visto que, o professor ensina associando objetos ou desenhos às palavras correspondentes.

Os livros didáticos são utilizados como orientadores e o professor deve criar situações de interação em sala de aula e, portanto, as atividades estão voltadas para situações cotidianas.

São utilizados diversos recursos visuais como fitas, desenhos, ilustrações e outros objetos, visando à transmissão de significados. Dessa forma, o estudante vai aprendendo a língua por indução (a partir do uso). Como se pode perceber, a gramática é ensinada por intermédio de exemplos que devem aparecer no final da aula como comprovação e resumo do novo conteúdo aprendido e não da memorização de regras gramaticais. Porém, os erros devem ser corrigidos no momento em que eles aparecem.

Abadia (2000, p. 51-2) apresenta 13 atitudes proibidas pelo método Direto e que podem ser consideradas como os 13 mandamentos/ orientações do mesmo:

- 1- Nunca traduzir: demonstrar;
- 2- Nunca explique: atue;
- 3- Nunca imite os erros;
- 4- Nunca pronuncie um discurso: faça perguntas;
- 5- Nunca utilize palavras soltas: faça frases;
- 6- Nunca fale demais: permita que os alunos falem mais;
- 7- Nunca use o livro: utilize o planejamento que elaborou;

- 8- Nunca passe de uma coisa para outra: siga o seu plano de aula;
- 9- Nunca corra com o conteúdo: siga o ritmo dos alunos;
- 10- Nunca fale muito devagar: fale normalmente;
- 11- Nunca fale muito rápido: fale de forma natural;
- 12- Nunca eleve a voz: fale normalmente;
- 13- Nunca seja impaciente: tenha calma.

Como podemos observar, entre os treze pontos apresentados, a autora menciona aspectos relacionados com a língua (didático-pedagógicos) e com a atitude do professor dentro de uma sala de aula, como por exemplo, no primeiro item, ao dizer que o professor não deve traduzir, ou ainda, quando recomenda que o professor não utilize apenas o livro e que tenha um planejamento. Essas recomendações mostram o quanto esse método valoriza o envolvimento do aluno.

Entretanto, o método Direto é criticado por ser considerado um método que pode até funcionar em escolas particulares com grupos de poucos alunos, ou ainda em aulas individuais, mas não em salas com grande número de alunos. Ele não possibilita uma aprendizagem sistemática e estruturada da língua, pois o processo de aquisição de língua estrangeira não é semelhante à aprendizagem da língua materna. São muitos os fatores que interferem, como o contexto e as diferentes estratégias que os alunos utilizam para aprender.

2.2.6 Abordagem Sócio-interacionista

Também denominada Histórico-Social ou Sócio-Cultural, volta-se para a interação professor-aluno e alunos entre si. É orientada pelo princípio de que o homem é um ser no mundo e, como tal, está inserido num contexto histórico, portanto interage com outros homens. Dessa forma, os processos cognitivos surgem pela interação entre um

aprendiz e um parceiro mais competente. Essa relação pode ocorrer entre uma criança e um adulto, entre o professor e o aluno, ou ainda entre um aluno e seu colega.

Sendo assim, na aprendizagem de línguas, o parceiro mais competente tem a função de colaborar com o outro na construção do significado da língua em questão. Essa concepção está articulada aos estudos de Vygotsky (2000) referentes à mente humana e aos seus processos de aprendizagem. Compartilhando a concepção de Vygotsky os PCNs de LE afirmam que:

[...] O participante mais competente pode ser entendido como um parceiro adulto em relação a uma criança ou um professor em relação a um aluno ou um aluno em relação a um colega da turma. Na aprendizagem de Língua Estrangeira, os enunciados do parceiro mais competente ajudam a construção do significado e, portanto, auxiliam a própria aprendizagem do uso da língua.(BRASIL, 1998, p. 58)

Segundo a concepção vygotskiana, o homem é um ser no mundo e do mundo, quer dizer, é um ser que precisa interagir com outros homens, com a natureza, enfim, com o meio sócio-cultural no qual está inserido.

A seguir, apresentaremos o Método Comunicativo que, assim como a abordagem sócio-interacionista, valoriza a comunicação e as atividades em grupos.

2.2.7 Método Comunicativo

Em meados dos anos 70, nos Estados Unidos, a teoria lingüística estrutural e a aprendizagem da língua reduzida à mera aquisição de um conjunto de hábitos começam a ser recusadas. Em contrapartida, na Grã-Bretanha, já no final dos anos 60, os lingüistas que trabalhavam com a lingüística aplicada também começaram a questionar as concepções referentes à aprendizagem. A tudo isso é preciso somar a crescente desilusão entre os docentes, originada da baixa motivação dos estudantes, que não eram capazes de falar nem

de compreender a língua que lhes era pretensamente ensinada e, muito menos, de superar suas dificuldades. Isso porque, como já observado anteriormente, as correntes metodológicas anteriores exercitavam basicamente a construção correta de frases soltas, descontextualizadas e a comunicação real era praticamente desconsiderada.

Nesse contexto, o método comunicativo surge como uma proposta inovadora, que começou a ser pensado a partir do conceito elaborado inicialmente por Chomsky (competência lingüística) e aperfeiçoado por Hymes (competência comunicativa) – já discutidos – que possui como objetivo norteador a comunicação real do falante na língua-alvo, ou seja, que todo aprendiz consiga se comunicar, expressar suas idéias e anseios na língua que está aprendendo e em situações reais e não, fictícias.

Ao contrário de outros métodos, o comunicativo não possui uma fundamentação teórica subjacente; na verdade, ele possui alguns princípios norteadores. Assim, esse método tem diferentes versões, isto é, interpretações e, portanto, diferentes formas de se trabalhar em sala de aula, como por exemplo, os programas por tarefas ou por competências. Entretanto, todos possuem em comum os princípios básicos do método comunicativo. Conforme nos explica Abadia (2004, p. 690): “O professor que segue este método tem autonomia para desenvolvê-lo, interpretá-lo e adaptá-lo de acordo com o contexto no qual está atuando e as necessidades de seus alunos”

Segundo, ainda, a autora (2000), existem dois princípios que fundamentam o método Comunicativo:

O primeiro estabelece que o ensino em uma sala de aula deve focalizar o uso da língua e não simplesmente o conhecimento lingüístico, pois as línguas são aprendidas para que as pessoas possam comunicar-se, orientar-se em outro país, assim como ler livros, jornais, revistas, escrever cartas, ou seja, usar a língua estrangeira em situações

comunicativas da vida cotidiana. Desse modo, um dos objetivos principais desse método é que a pessoa, ao aprender uma língua estrangeira, seja capaz de comunicar-se nela. Esse princípio se reflete na escolha dos temas e textos de um manual ou programa de ensino.

O segundo princípio tem a ver com a aprendizagem da língua a partir de situações reais, pois, até então, os professores se preocupavam muito mais com os conteúdos do que com os procedimentos de ensino desses conteúdos. O Método Comunicativo não estabelece procedimentos metodológicos rígidos. Contudo, as atividades propostas devem propiciar a comunicação e os materiais utilizados precisam ser interessantes para os aprendizes. Nesse sentido, os trabalhos em grupo e os jogos são considerados importantes, pois estimulam a comunicação real. Além disso, os alunos devem ser incentivados a falar desde o primeiro contato com a nova língua, já que este deverá ser o veículo de comunicação em sala de aula. Os erros devem ser vistos como uma etapa no processo de aprendizagem individual.

Esses princípios básicos partem da concepção de que o aluno deve ser o eixo central no processo de sua aprendizagem e, dessa maneira, as suas necessidades e expectativas também devem ser priorizadas. De acordo com essa concepção, o ensino está centrado no aluno e o docente deve abdicar de sua posição central (detentor e transmissor de conhecimento) em prol de um aprendizado com maior autonomia e interação.

A metodologia comunicativa não renega o ensino da gramática como outras correntes metodológicas. No entanto, busca um equilíbrio entre o aspecto normativo gramatical e a eficiência comunicacional. O aluno aprende a entender a gramática a partir de um processo indutivo, no qual ele é quem descobre as regras. Nas palavras de Abadia (2000, p. 92): “O ensino comunicativo [...] colocou a gramática no lugar que lhe

corresponde, sendo que para comunicar-se não é preciso dominar completamente toda a gramática de uma língua”.

Nesse sentido, Almeida Filho (2005a) nos lembra que é fundamental que o professor de Língua Estrangeira tenha competência lingüística para ministrar suas aulas na língua que pretende ensinar, proporcionando assim, contato direto e possibilitando também a comunicação e a interação entre alunos e professor. Nesse contexto, o autor sublinha que o professor deve dispor de determinadas qualificações pedagógicas para ensinar uma língua estrangeira, que estejam em consonância com os princípios da abordagem comunicativa já mencionados. O autor também ressalta que “os métodos comunicativos são os mais complexos e multinivelados”, exigindo constantes estudos teóricos e grande habilidade lingüística na língua-alvo. Portanto, um professor que utilize uma metodologia comunicativa deve adotar uma postura profissional de busca e reconstrução crítica para poder ensinar.

A fim de sistematizar as informações referentes aos métodos apresentados, explicitaremos uma síntese de suas principais características apresentadas por Sánchez Pérez (1997, p. 136-205), com o objetivo de nos auxiliar posteriormente na verificação e análise das metodologias adotadas pelos sujeitos dessa pesquisa:

a) MÉTODO GRAMÁTICA-TRADUÇÃO

1. A língua é concebida como um conjunto de regras.
2. A língua escrita é o objetivo principal.
3. Há o predomínio do ensino das regras gramaticais.

4. A aprendizagem das regras gramaticais ocorre a partir de um processo dedutivo.
5. A aprendizagem é sempre consciente.
6. O modelo de aprendizagem fundamenta-se nas características de aprendizagem dos adultos.
7. O professor é o protagonista e a autoridade na sala de aula. Dessa forma, é o modelo a ser seguido pelos alunos.
8. O aluno é um agente passivo que deve assimilar as informações transmitidas pelo professor.
9. Primeiro, o aluno aprende a teoria e depois a coloca em prática.
10. O contexto não exerce nenhuma importância.
11. Em sala de aula, o professor é a maior autoridade e o detentor do conhecimento.
12. Os “erros” não são admitidos.
13. O aluno deve aprender a ler, traduzir e escrever textos na língua-alvo - focalizando a leitura e a escrita.
14. Memorização de vocabulário e regras gramaticais.
15. Ênfase nos exercícios de tradução e na formação de frases a partir das regras gramaticais aprendidas.
16. O ensino ocorre na língua materna do aprendiz.

b) MÉTODO DIRETO

1. Há uma ênfase na oralidade, pois esta é a ordem natural na aprendizagem da língua materna.

2. O modelo lingüístico privilegiado é a linguagem coloquial.
3. As regras gramaticais são aprendidas por indução, isto é, a partir do uso da língua.
4. O vocabulário sempre aparece associado a um contexto ou situação.
5. A aprendizagem imita o processo de aprendizagem da língua materna, quer dizer, por um processo de indução (pelo uso).
6. Não há o ensino direto de regras gramaticais.
7. O professor é o modelo a ser seguido. Entretanto, é preciso que haja interação com os alunos.
8. O aluno participa das aulas respondendo aos estímulos e interações do professor.
9. O uso da língua é a essência desse método.
10. O ensino parte de situações corriqueiras do dia-a-dia.
11. A linguagem cotidiana se constitui no principal objetivo.
12. O professor é que toma todas as decisões e iniciativas.
13. A participação dos alunos deve ser promovida e direcionada pelo professor.
14. Prioriza a oralidade (ouvir e falar).
15. O aluno deve adquirir a capacidade de utilizar o idioma em situações comuns do dia-a-dia.
16. O professor deve comunicar-se exclusivamente na língua-alvo.
17. Utilizam-se objetos, desenhos e mímicas para transmitir o significado de palavras ou frases.
18. Uso esporádico de ditados e leitura de textos seguida de diálogo.
19. As atividades devem propiciar a comunicação.
20. Os “erros” são entendidos como parte do processo.

c) MÉTODO ÁUDIO-LINGUAL

1. A língua é estruturada em três níveis: fonológico, morfológico e sintático. A semântica não é muito importante para esta concepção lingüística.
2. A aprendizagem se fundamenta no princípio da formação de hábitos lingüísticos, adquiridos a partir da repetição, que é a principal estratégia de aprendizagem.
3. As regras gramaticais não são ensinadas: os alunos aprendem por indução - a partir do uso.
4. O professor é o protagonista e o modelo a ser seguido em sala de aula. Entretanto, deve exercer o papel de mediador nas atividades.
5. Valorizam-se mais a estrutura e a forma.
6. Os “erros” devem ser corrigidos imediatamente para que não se consolidem.
7. Os alunos devem participar ativamente das atividades de repetição.
8. O foco principal é a audição e a oralidade.
9. Uso exclusivo da língua alvo.
10. O objetivo principal é que o aluno adquira a competência lingüística.
11. Utiliza-se a memorização de estruturas da língua-alvo, assim como frases e diálogos referentes a situações reais de comunicação.
12. Valorização da aprendizagem de vocabulário.

d) MÉTODO COMUNICATIVO

1. Parte da concepção de que linguagem é comunicação. Sendo assim, o principal objetivo é fazer com que o aluno torne-se comunicativamente competente, ou

seja, que ele adquira as competências gramatical, sócio-lingüística, discursiva e estratégica, e não apenas a competência lingüística ou gramatical.

2. O professor deve agir como conselheiro, monitorando o desempenho de cada um e respondendo às suas perguntas. Pode, ainda, ser um co-participante de atividades comunicativas, interagindo com os alunos.

3. A língua deve ser sempre ensinada a partir de um contexto.

4. É preciso considerar os interesses e necessidades dos alunos na realização das atividades.

5. Os alunos devem ser envolvidos em atividades significativas que envolvam comunicação real.

6. Os alunos devem ser estimulados a comunicar-se desde o princípio.

7. O professor deve agir mais como um conselheiro e não como um controlador ou fiscalizador das interações em sala de aula.

8. Valorizam-se as atividades em grupos.

9. É preciso voltar a atenção para a motivação e o filtro afetivo dos participantes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, assim como valorizar a individualidade e opinião de cada um.

10. Deve-se estimular a fluência lingüística.

11. Os desvios gramaticais são tolerados e entendidos como parte do processo de aprendizagem de cada aprendiz.

Na seqüência, apresentaremos algumas discussões a respeito da formação inicial, assim como os modelos de formação docente e os principais dilemas que permeiam essa formação.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Estamos vivendo em um contexto no qual o paradigma tradicional do ensino fragmentado e reducionista em que o professor exerce a função de mero transmissor de conhecimento - que não foi produzido por ele - não tem mais condições de manter-se. Hoje, é impossível quantificar o conhecimento e este é mais um motivo para que ocorra uma mudança de paradigma tanto no que se refere ao papel da escola quanto à concepção dos professores em serviço e em formação.

Segundo Alessandrini (2002), o tempo passa, as realidades mudam e o que era bom não responde aos novos anseios; desta forma, torna-se necessária a abertura da educação em direção à implementação de novas propostas pedagógicas, curriculares e formativas que dêem suporte às relações que surgem na realidade escolar. Nesse contexto, o professor, além de ter domínio de um corpus teórico específico, precisa saber o que fazer com o mesmo; quer dizer, ele precisa saber articular teoria e prática.

Conforme declara Gimenez (2004, p 171), “O professor não pode mais ser visto como alguém que implementa idéias de outros e sim, como um profissional com autonomia para tomar decisões”. Os professores vêm perdendo cada vez mais sua autonomia como profissionais da educação e estão assumindo o papel de proletários obedientes e conformados com sua nova realidade. E, a partir desta perspectiva, assumem também a função de meros executores de idéias alheias, isto é, dos denominados

especialistas educacionais que, muitas vezes, jamais vivenciaram os problemas e dilemas de um professor como, por exemplo, o de trabalhar em uma classe com quarenta alunos, cada um dos quais com diferentes problemas pessoais, culturais e sociais para os quais o professor não se preparou durante a formação inicial; isso, sem mencionarmos a falta de recursos pedagógicos para que se planeje uma aula que desperte o interesse desses alunos.

Segundo Contreras (2002, p. 45-6), diversas pesquisas revelam que:

[...] o trabalho dos professores e professoras sofreu, e se encontra sofrendo, um processo contínuo de desqualificação, produto da crescente regulação, tecnicidade e controle a que se encontram submetidos nos países anglo-saxões. Deste modo, estão perdendo muitas das habilidades e conhecimentos profissionais que possuíam e estão sendo afastados de funções para determinação do currículo que anteriormente lhes correspondiam.

Como podemos perceber na citação acima, a racionalização técnica do trabalho docente permite o controle do mesmo, já que o professor se torna dependente da autorização “alheia” ou das idéias de outros - como os especialistas e administradores - e assim, assumem a condição de “aplicadores de programas curriculares”. Outro elemento da proletarização dos professores é a “intensificação do trabalho”, pois isto impossibilita-os de refletir sobre a sua atuação e os resultados atingidos. Além disso, o aumento da jornada docente afasta os professores uns dos outros, não permitindo que troquem experiências, conversem a respeito dos problemas comuns, de suas angústias e anseios. A esse respeito, Contreras (2002, p. 37-8) concorda com Apple e Jungck (1990) ao afirmar que:

A intensificação faz com que as pessoas tomem atalhos, economizem esforços, de maneira que apenas terminem o que é essencial para a tarefa imediata que têm nas mãos; força-as, cada vez mais, a apoiarem-se nos especialistas, a esperar que eles digam o que fazer, e assim as pessoas começam a desconfiar da experiência e das aptidões que desenvolveram com o passar dos anos. No processo, a qualidade é sacrificada em prol da quantidade. O trabalho feito se transforma no substituto do trabalho bem feito.

Acreditamos que quando se divide em muitas etapas um trabalho como o do professor, este perde a habilidade do todo. Ele torna-se um “expert” em apenas uma etapa do todo, quer dizer, perde “a perspectiva do conjunto” e, conseqüentemente, a sua autonomia. Cada vez mais, os professores estão dependentes da racionalização técnica de seu trabalho, do controle da gestão administrativa e do conhecimento pensado e reproduzido pelos “experts”.

Os professores, assim como outros profissionais, enfrentam cada vez mais, situações não previstas ou comentadas na teoria aprendida durante a sua formação inicial; desta forma, na prática, precisam utilizar todo o seu conhecimento, experiência e vivência para agir. A esse respeito, Schön (2000, p. 8) ressalta que há um grande abismo que separa a universidade do contexto no qual o profissional irá atuar. Ele defende que é preciso formar professores cuja prática pedagógica os aproxime dos “ateliês de arte e artesanatos, [...] os quais enfatizam a instrução e a aprendizagem através do fazer”.

Concordamos com a concepção do aprender a fazer fazendo, pois é bem diferente quando, por exemplo, participamos de um curso no qual somos apenas ouvintes e de outro em que colocamos “a mão na massa”, experimentamos, erramos, discutimos e refletimos. Acreditamos que os resultados no segundo exemplo têm maiores chances de causar alguma modificação no conhecimento e, conseqüentemente, na atuação do participante.

Segundo Contreras (2002), todo profissional, seja ele professor, médico, advogado ou engenheiro, entre outros, para chegar ao profissionalismo, isto é, para ser um profissional, precisa ter vocação, domínio de conhecimentos e observância de um código de conduta. Estes e outros requisitos são indispensáveis para se chegar ao profissionalismo que é consagrado ao término do processo de formação do professor, quando este recebe o

seu certificado. Entretanto, o autor em pauta ainda nos lembra de que qualquer profissional possui as características explicitadas, mas com o professor é diferente, pois, além do profissionalismo, é preciso profissionalidade, quer dizer, compromisso com a vida dos educandos.

Em síntese, podemos dizer que a profissionalidade se refere à adesão do professor à causa do seu aluno; essa adesão vai além dos deveres contratuais ou do controle administrativo ou mesmo profissional “no seu sentido mais estrito”.

Para complementar, Contreras (2002) afirma que a profissionalidade docente engloba três dimensões: a primeira se refere à obrigação moral - que deve estar acima de qualquer tipo de contrato, porque o professor deve assumir um compromisso com seus alunos, com a sua formação e desenvolvimento. Essa dimensão envolve também as relações afetivas e emocionais dos mesmos. A segunda está relacionada ao comprometimento com a comunidade escolar e social na qual o professor está inserido, pois ele realiza a sua prática em um determinado local. Sendo assim, deve conhecer a comunidade, o contexto no qual está atuando e participar da busca de alternativas para os problemas e dificuldades da mesma. A terceira, mas não menos importante, diz respeito à competência profissional que é decorrente das duas primeiras e refere-se à auto-conscientização de sua importância para a sociedade, da busca pela sua permanente atualização, formação e adesão a um grupo ou associação docente.

Ora, como é possível concluir, para Contreras o professor deve contar na sua formação, seja ela inicial ou continuada, com os atributos do profissionalismo e da profissionalidade docente, de modo que estas características possam ser identificadas ou refletidas em sua prática.

A propósito, ao expor alguns dos saberes considerados necessários à prática docente, Freire (1996) também orienta e incentiva os educadores a refletirem sobre seus fazeres pedagógicos, para que assim possam modificar o que não está dando certo, além de fazerem dia-a-dia a opção pelo melhor com a convicção de que se existem tentativas, há esperanças e possibilidades de mudança para o que precisa mudar.

O autor ainda chama a atenção para o fato de que:

O educador [...] não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso bancário meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo [...] E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores [...] criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 1996, p. 26).

Depreende-se, da citação que o professor, mais do que nunca, não pode ser um mero transmissor de conhecimento, ele precisa ter compromisso com a formação de seus alunos, com a atuação destes no mundo, pois não basta memorizar informações sem saber posicionar-se sobre elas, ou pior, sem saber para que elas servem. Sendo assim, é preciso formar professores que tenham consciência - e pratiquem essa consciência - de que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” e, conseqüentemente, na vida das pessoas.

Como é possível percebermos, para que o professor seja capaz de atender às novas exigências sociais é necessário que haja uma reconstrução de sua identidade profissional. Por isso, um dos desafios para os cursos de formação inicial é o de construir essa nova identidade de professor voltado para as reais necessidades das sociedades. (BOLÍVAR, 2002).

Ao referir-se a este assunto Roldão (1998, p. 9) afirma:

No centro das questões educativas nas sociedades atuais está a necessidade de que os docentes assumam um papel mais atuante e decisório no campo da gestão curricular e da autonomia das instituições de que fazem parte, ou seja, de que assumam mais plenamente como profissionais de pleno direito. É na formação desses profissionais que tem de começar a construção de identidade, da cultura e da qualidade desta profissão.

Como podemos depreender da citação acima, é extremamente importante que os cursos de formação inicial se reorganizem para a formação desse novo profissional, mais atuante, participativo e compromissado com os problemas educacionais e sociais vivenciados pela categoria docente. Esse novo profissional precisa ter consciência de seu valor e ser capaz de ir em busca de seu reconhecimento e sua autonomia perdida.

No que se refere à formação inicial de professores de língua estrangeira, é interessante observar que diversos pesquisadores também chamam a atenção para o fato de que os cursos de licenciatura não estão atingindo sequer as exigências mais elementares da sociedade contemporânea. Também estão longe dos mencionados saberes docentes que já explicitamos. Dentre eles, podemos citar Moita Lopes (1996, p. 179) quando afirma que “a formação que os professores recebem não lhes permite fazer escolhas sobre o quê, o como e o por quê ensinar” a partir de uma fundamentação teórica. Ou ainda, Gimenez (2004), ao afirmar que a formação pré-serviço (universitária) não prepara o professor para as atuais exigências. Em outras palavras, o professor não sai da universidade preparado para a diversidade e complexidade dos contextos em que atuará como profissional.

É evidente que pensar em uma formação que efetivamente transforme o sistema educacional envolve um longo percurso, complexo e repleto de ambigüidades, pois revolucionar um sistema educacional é uma tarefa difícil, mas não impossível.

A respeito disso, Cró (1998, p. 33) assegura que é necessária uma total renovação dos paradigmas de formação de professores e educadores, uma autêntica

revolução de mentalidades dos formadores e ainda ressalta que, ou caminhamos para a mencionada revolução ou “a clientela da escola e das instituições desaparecerá, desmotivada por uma escola e um corpo docente que não souberam adaptar-se à própria mudança dos tempos, da sociedade, dos saberes e dos valores”.

Concordamos com a autora quanto à atual situação do ensino e aprendizagem, que não têm acompanhado as mudanças e exigências contemporâneas. Entretanto, discordamos da afirmação de que a clientela escolar venha a desaparecer; ao que tudo indica, a escola - ou educação escolar - deverá passar por um processo de renovação, pois há uma insatisfação recíproca, entre professores e alunos, dentro do atual contexto escolar. Dessa forma, concordamos com Paulo Freire (1996), ao afirmar que se os professores não se disponibilizarem para a mudança, continuaremos na situação em que os mesmos falam A e fazem B. Assim como Paulo Freire, Cró (1998, p. 38) também observa que “a reforma pedagógica deve começar pelos professores”. É preciso que se inicie um processo de conscientização de seu valor profissional e, para tanto, é indispensável fornecer-lhes meios, instrumentos de ação, uma formação sólida, sempre contínua e continuada para além da inicial, sem retirar-lhes as suas responsabilidades formativas.

3.1 FORMAÇÃO INICIAL

Diversas pesquisas têm demonstrado que os cursos de formação inicial de professores - inclusive de línguas - não têm formado bons profissionais, visto que estes apesar de f

profissional. Isto é, como discutem Schön (1987,1992); Pérez Gómez (1992) e Kincheloe (1993), Magalhães (1996 e 1996^a) entre outros, o professor, como outros profissionais, vem sendo formado com base em uma concepção epistemológica, herdada do positivismo, predominante durante o século XX, que salienta a formação de um profissional técnico, voltado à solução de problemas da prática com base em teorias e técnicas científicas derivadas de investigações conduzidas em escolas. A ênfase na teoria, enfocada, em geral, como verdade inquestionável, em detrimento da prática, por sua vez enfocada como um local de aplicação de teorias, bem como a separação entre ambas, não prepara o professor para a complexidade e diversidade dos contextos escolares em que atuará.

Acreditamos que, se o professor tiver uma formação inicial de qualidade, com uma sólida articulação entre a teoria e a prática, não terá tantas dificuldades sempre que precise adequar-se a um novo contexto, ou “agir na urgência e decidir na incerteza” como menciona Perrenoud (2001a). Assim, ele será o primeiro a detectar os problemas de sua profissão, refletir sobre eles e buscar alternativas.

Ao enfatizarmos a formação inicial, isso não significa que acreditamos que ela seja auto-suficiente, e sim, que é o princípio de um longo caminho. Portanto, é necessário que a formação se inicie na graduação, mas não termine com ela, ou seja, é preciso que a formação docente dure a vida inteira e que seja uma iniciativa de cada um. Endossando esta concepção, Fiorentini (2003) assegura que a formação deve ser contínua e é indispensável que parta das reais necessidades do professor e do contexto no qual está inserido.

Quanto à formação inicial de professores de línguas, o número de pesquisas nessa área tem crescido significativamente. Entretanto, é importante esclarecermos que isso se refere à língua inglesa, pois uma das dificuldades que estamos enfrentando é a escassez de estudos direcionados especificamente para a Língua Espanhola, seja na educação fundamental ou superior.

Ao seguir essa linha de pensamento, reiteramos que é preciso direcionar as atenções para a formação inicial. A respeito desse assunto, Barcelos e Batista (2004, p. 12) afirmam que: “É cuidando da formação de nossos professores e fazendo disso uma prioridade que estaremos contribuindo para a melhoria da educação”.

Pesquisas desenvolvidas por Félix (2005), Blatyta (2005), Gimenez (2004), Marques (2001), Moita Lopes (1996), Abrahão (2004), e muitos outros, nos dizem que, quando os alunos chegam à universidade, trazem consigo saberes decorrentes de sua experiência pessoal, inclusive referentes ao que é ser um professor. Portanto, os cursos de formação inicial precisam conscientizar os futuros docentes de que seus saberes são importantes, mas não suficientes, e que devem participar de forma construtiva na educação de seus alunos. No entanto, isso não significa que devam simplesmente reproduzir as suas experiências enquanto alunos.

Corroborando tal concepção, Abrahão (2004, p. 131) assegura que há um consenso entre professores-pesquisadores de que os alunos-professores, ao iniciarem a sua formação, trazem consigo crenças que foram elaboradas a partir de suas experiências enquanto alunos, isto é, dos professores que tiveram ao longo de sua trajetória escolar. “Isto quer dizer que, ao entrarem em contato com o conhecimento teórico-prático nos cursos de formação, cada professor ou aluno-professor faz uma leitura particular, o que traz reflexos para a construção de sua prática pedagógica”. O problema é que, na maioria das vezes, as crenças dos alunos-professores tornam-se obstáculos para a sua formação.

Para que um professor consiga ter autonomia em suas ações, precisa primeiramente reavaliar criticamente suas crenças e sentidos, uma vez que a sua maneira de ensinar depende de quem ele é, e da sua percepção do mundo, pois, como vimos, suas crenças interferem em sua formação. Dessa forma, concordamos que, na formação inicial

de professores, é preciso conscientizar os alunos e formadores de suas crenças e aí, então, dar continuidade ao trabalho.

De acordo com Abrahão (2004, p. 60):

A pesquisa em ensino-aprendizagem tem demonstrado que o conhecimento prévio exerce um papel poderoso tanto na compreensão como na aprendizagem. Em se tratando de professores em formação, esses trazem para a universidade, explícita ou implicitamente, uma visão de educação, de ensino-aprendizagem, de sala de aula, de papéis de professor e aluno, de livro didático, etc., que, sem dúvida, influenciarão suas leituras da teoria e da prática, assim como suas ações em sala de aula. Essas crenças são construídas ao longo de sua vivência como aprendizes em instituições que freqüentaram antes de chegarem à universidade e também no próprio curso universitário.

A partir das constatações acerca da influência - quase sempre negativa - das crenças na formação docente, algumas estratégias já vêm sendo utilizadas com o objetivo de desencadear um processo de reflexão e conscientização a respeito das crenças que os alunos-professores trazem para os cursos de graduação, como por exemplo, a autobiografia, questionário, diário de bordo, vídeo (gravação e discussão de aulas em escolas públicas), manutenção de diários reflexivos e outros¹⁰.

A análise das crenças “faz parte do ensino reflexivo que tem o objetivo de conscientizar os professores do porquê ensinam da maneira como ensinam” (BARCELOS; BATISTA, 2004, p. 14).

A docência é uma profissão em que a própria prática proporciona a criação de um conhecimento específico. Assim, Schön (1995, 2000) propôs o conceito de reflexão na ação, definindo-o como o ato de pensar criticamente sobre o pensamento que nos levou a uma determinada situação ou atuação com o objetivo de reorganizar as idéias e “estratégias de ação”. O ato de refletir faz parte de nossas ações, entretanto a intencionalidade e

¹⁰ Ver informações mais detalhadas e inclusive alguns modelos e orientações já utilizadas em Abrahão (2002).

sistematização em refletir sobre o que fizemos com o objetivo de analisar e interpretar essa atuação é que faz a diferença.

Reis (2005, p. 152) afirma que muitos pesquisadores defendem a formação de professores reflexivos, dentre eles: Cunha (1992); Almeida Filho (1995); Abrahão (1996); Freitas (1996); Ortenzi (1997) e outros. Complementando, Roldão (1998) assegura que, atualmente, é impossível não falar de reflexão, pois este conceito inicialmente formulado por Schön é tão popular que é difícil lermos uma proposta referente à formação de professores que não o mencione. Este conceito se tornou relevante porque propicia o surgimento de “novas regras e métodos próprios”. No entanto, o problema é que o ensino embasado numa reflexão sistematizada como propôs Schön é um processo difícil, pois implica na mudança de crenças, na forma de agir e força o professor a adotar uma postura crítica com relação ao seu próprio desempenho, desafiando suas concepções pessoais.

Dessa maneira, Abrahão (2002, p. 68) apresenta cinco etapas que foram organizadas por Bartlett (1990) com o intuito de propiciar uma maior compreensão do que seja um curso orientado pela reflexão. Ele salienta que essas etapas não precisam atender rigorosamente a uma ordem ou seqüência e, dependendo do contexto, algumas podem ser até desconsideradas.

Sendo assim, inicialmente é preciso coletar informações a respeito da atuação do professor em sala de aula. Essa coleta pode ocorrer mediante a observação, gravação em áudio, em vídeo ou ainda pela utilização de diários pessoais; em seguida, deve-se informar e analisar os dados coletados com a finalidade de compreender “por que o ensino ocorreu da forma como ocorreu”. O autor sugere que tal etapa seja desenvolvida em grupos para que se inicie uma discussão e o próximo passo deve ser o de contestar, quer dizer, é a etapa em que ocorre o levantamento das idéias acerca das concepções e crenças que orientam a

prática observada com o objetivo de encontrar as incongruências e divergências em suas ações e pensamentos; só então é possível avaliar, pensar e sugerir novos caminhos e aí sim, agir, ou seja, como a própria palavra denuncia, isso implica em colocar em prática os caminhos alternativos.

Nessa concepção reflexiva, o professor formador tem um papel extremamente importante no desenvolvimento do aluno-professor, pois deve saber como dialogar com ele no sentido de estimular, cada vez mais, sua capacidade de localizar questões, compreendê-las e encontrar possíveis soluções.

A par das discussões acerca da importância do profissional reflexivo e suas implicações positivas na formação docente, concordamos com Almeida Filho (1998), Barcelos e Batista (2004) e outros, para quem o curso de formação inicial deve propiciar o desenvolvimento ou aperfeiçoamento de algumas competências elementares, como as habilidades comunicativas, e também os conhecimentos específicos acerca da língua-alvo; a capacidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos e ainda ser capaz de explicar o “porquê ensina da maneira como ensina e o porquê obtém os resultados que obtém” e ter consciência de seus direitos, deveres e, principalmente, do seu valor enquanto profissional.

Para desenvolver as competências mencionadas acima, em um curso de licenciatura, acreditamos que, além de tudo o que já foi explicitado, este deva estar direcionado para a pesquisa, principalmente de práticas educativas, possibilitando a sua análise e produzindo, assim, conhecimento. Para isso, é necessário que as instituições de formação estabeleçam relação com as escolas básicas e secundárias para que possam trabalhar na direção das reais dificuldades e necessidades dos alunos.

É claro que as idéias explicitadas acima não abrangem a totalidade dos problemas e obstáculos que permeiam os cursos de licenciatura. No entanto, elas se

referem a um paradigma alternativo com grande possibilidade de formar um professor mais competente para atuar de acordo com as singularidades e dilemas que envolvem o atual contexto escolar.

3.2 MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Zeichner (1993), Abrahão (2002) e outros compartilham a idéia de que todo curso de formação inicial ou continuada é construído ou organizado a partir de uma concepção de ensino, ou seja, da concepção de um grupo de especialistas responsáveis por essa organização que decidem quais devem ser os procedimentos de ensino e os conteúdos a serem trabalhados/ensinados. Nas palavras de García (1995, p. 30) “[as] diferentes concepções de que [ou como] deve ser o professor vão influenciar de modo determinante os conteúdos, métodos e estratégias para formar os professores”.

Portanto, ao se falar da formação inicial, todo curso de Licenciatura é estruturado a partir de uma concepção, de um modelo ideal de professor. Dito de outra forma, em cada curso de formação de professores há implícita ou explicitamente um modelo de professor a ser formado. Assim, segundo ainda Zeichner (1993), dentre os vários tipos de professor, teremos: o competente, o técnico, o reflexivo, o pesquisador e outros, que variam em função das diferentes abordagens, paradigmas ou orientações adotadas pelo curso.

Então, se um aluno de licenciatura se formar em um curso que segue ou se orienta pela concepção de que o professor deve ser um profissional que reflete sobre suas ações, o aluno-professor terá essa habilidade mais estimulada e, provavelmente, mais desenvolvida.

No que se refere, ainda, às distintas concepções acerca da formação de professores, conviria observar que, muitas vezes, as nomenclaturas são diferentes, mas na verdade compartilham as mesmas idéias (orientações). Essa diferença ocorre devido ao grande número de pesquisadores e estudiosos.

A seguir, apresentaremos alguns exemplos mencionados por García (1995, p. 31), segundo o qual Joyce (1975) e Perlberg (1979) classificam os modelos de curso e suas concepções em: Tradicional, Orientação Acadêmica, Reforma Personalista e por Competências; já Zeichner (1993) os classifica em Tradicional, Personalista, Condutista e Orientado para a indagação. Todavia, o próprio autor (op. cit) divide ou denomina as distintas vertentes em cinco grandes categorias ou modelos:

Crítico/Social: são os cursos que seguem a concepção de que um professor tem obrigações para com seus alunos e a sociedade. Aqui, os professores-formadores precisam criar estratégias para desenvolver em seus alunos-professores “princípios democráticos de justiça e igualdade”. O segundo modelo é o denominado “Pessoal”, de acordo com o qual, ser professor não é simplesmente adquirir conhecimentos, mas sobretudo a transformação da pessoa, no caso, do aluno futuro professor. O terceiro e o quarto modelos seriam aqueles que privilegiam diferentes idéias de como se aprende e se ensina, nomeados de “Prática e Tecnologia”. De acordo com o autor: “[...] A primeira destaca o conhecimento científico e o treino sistemático; a última, a sabedoria da prática e o aprender com a experiência”

Finalmente, o quinto modelo seria o chamado de Orientação Acadêmica, voltado para o “ensino diferenciado”, isto é, para o ensino de conhecimentos importantes, mas difíceis de serem adquiridos individualmente, ou sem o auxílio ou intervenção de alguém mais experiente. Segundo o autor, esse modelo é o predominante, ou o que se

destaca na maioria dos cursos de formação de professores; o seu principal objetivo é o domínio do conteúdo. Esse modelo forma o professor especialista em uma, ou algumas disciplinas específicas. Portanto:

[...] A formação de professores consiste no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista (GARCÍA, 1995, p. 33).

Vejamos agora algumas classificações apresentadas por estudiosos que se dedicam mais especificamente à formação de professores de línguas estrangeiras.

Abrahão (2002, p. 62-3) divide os cursos de formação inicial docente em três concepções ou modelos, a saber:

1- Concepção de ensino como ciência: a prática pedagógica é entendida como a confirmação de teorias e resultado de pesquisas. Os programas fundamentados por essa concepção privilegiam a “apresentação e discussão de pesquisas científicas e de teorias, mostrando-as como norteadoras da prática pedagógica, além de iniciar os alunos-professores em técnicas de investigação”;

2- Concepção de ensino como teoria e filosofia: aqui as práticas se fundamentam em princípios lógicos, filosóficos, políticos e morais que devem ser conhecidos e adotados pelo professor. Estes programas priorizam os princípios que fundamentam as diferentes abordagens e métodos de ensino com o objetivo de que o aluno, futuro professor, mude suas concepções iniciais, isto é, crenças, valores e princípios inadequados;

3- Concepção de ensino como arte ou artesanato: esta concepção acredita e investe no “dom” de cada futuro professor, isto é, as teorias e princípios do processo

ensino-aprendizagem estabelecidos “*a priori*” não são fundamentais e sim, a “personalidade e habilidades” de cada aluno-professor. Aqui, são valorizados os conhecimentos advindos da experiência de cada pessoa ou aluno futuro, professor; portanto, o papel do professor-formador “é tentar encontrar procedimentos que funcionem para seus alunos e em sua prática, não importando as teorias ou os princípios de ensino-aprendizagem pré-estabelecidos”.

O que geralmente acontece, na maioria dos cursos de formação docente, é a sobreposição de uma concepção em detrimento às demais, ou então a mistura de todas elas.

Segundo Abrahão (2002, p. 65-6):

O conhecimento é construído por meio da reflexão sobre os problemas reais encontrados e por meio de teorias que se fazem necessárias para a compreensão e busca de soluções. [...] Consideramos necessário que o aluno-professor tenha acesso a teorias e princípios, a resultados e técnicas de investigação, a estratégias e técnicas de ensino, mas que os mesmos não sejam apresentados de forma impositiva e dogmática, como verdades únicas e aplicáveis a qualquer contexto. Ao mesmo tempo, pensamos ser extremamente necessário que ele aprenda, com base na fundamentação teórica e prática oferecida, a conscientizar-se das concepções, crenças e teorias que a fundamentam, analisando sua própria abordagem.

Como se percebe na citação acima, a formação docente não deve separar a teoria da prática e muito menos idolatrar um paradigma ou modelo adotado, pois não há um modelo auto-suficiente para as distintas realidades e problemas existentes no âmbito escolar. Também concordamos com a autora, no sentido de que a formação inicial tem de ser abrangente e sólida, quer dizer, deve formar o professor com o maior número de habilidades e conhecimentos possíveis.

Gimenez (2000) apresenta praticamente as mesmas idéias de Abrahão (2002), e também classifica em três grupos os modelos de formação docente, porém adota nomenclaturas diferentes: 1- Modelo de Racionalidade Técnica ou Aplicação das Ciências

e 2- Modelo Artístico: compartilham as mesmas concepções explicitadas antes por Abrahão (2002). Entretanto, Gimenez apresenta um terceiro modelo que é o Reflexivo: este segue as concepções de profissional reflexivo de Schön (1995, 2000), Zeichner (1993) e outros. Esse modelo prioriza a reflexão crítica a partir de problemas reais enfrentados por professores na escola e em sala de aula. São utilizados alguns aspectos do modelo artístico e do modelo de profissional reflexivo, autônomo, responsável por suas ações, isto é, este modelo aproveita os melhores aspectos de cada uma das duas concepções precedentes.

No que diz respeito a esse assunto, Zeichner (1993, p. 18) afirma que:

[...] a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. A ação reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão: não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer.

Para Zeichner, portanto, o modelo de formação que se orienta pela concepção de profissional reflexivo não pode ser entendido como um mero conjunto de regras ou passos a serem seguidos ou memorizados, pois o ato de refletir é um processo individual que depende dos conhecimentos e vivências de cada ser humano. Dessa forma, no modelo reflexivo é necessário valorizar o professor e estimular o desenvolvimento da sua autonomia.

De acordo com Gómez (1995), todos os modelos apresentados até agora podem ser classificados em duas grandes categorias (modelos) que são a racionalidade técnica e a racionalidade prática. A seguir, comentaremos um pouco de cada uma delas, por acreditarmos que estas concepções possam nos auxiliar a identificar os modelos adotados pelos dois cursos de Licenciatura - alvos de nossa investigação.

3.3 RACIONALIDADE TÉCNICA X RACIONALIDADE PRÁTICA

Gómez (1995) agrupa todos os modelos de formação docente que explicitamos e outros tantos que ocorrem nos estudos pertinentes em duas concepções ou modelos bem diferentes: a primeira é denominada de Racionalidade Técnica que, inclusive, já foi mencionada em alguns excertos deste capítulo; e a segunda é a Racionalidade Prática.

Segundo o autor, a Racionalidade Técnica foi o modelo que predominou durante todo o século XX, principalmente nos cursos de formação docente e pesquisas realizadas nessa área como se pode notar no excerto abaixo:

A maior parte da investigação educacional, nomeadamente nos últimos trinta anos, desenvolveu-se a partir desta concepção epistemológica da prática entendida como racionalidade técnica ou instrumental. A concepção do ensino como intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências são indicadores eloqüentes da amplitude temporal e espacial do modelo da racionalidade técnica (GÓMEZ, 1995, p. 98).

A Racionalidade Técnica ou Instrumental concebe o ensino como a aprendizagem e aplicação do conhecimento científico produzido a respeito de como se ensina e se aprende. Nesse contexto, o professor é um mero aplicador de conhecimentos produzidos por outros, ou seja, por pesquisadores - que muitas vezes jamais assumiram uma sala de aula do ensino fundamental ou médio - entretanto, são especialistas. Como se alguém conhecesse melhor a prática docente que não o próprio professor que está em sala de aula.

Conforme esse modelo, o profissional - no nosso caso, o professor de LE - deve ser um conhecedor de teorias e técnicas científicas. Noutras palavras, o bom professor é aquele que utiliza os conhecimentos e técnicas oriundas de investigações científicas;

portanto, o curso que seja adepto dessa concepção deverá privilegiar o ensino-aprendizagem destes conhecimentos.

Entretanto, não estamos afirmando que “a investigação básica especializada não seja necessária e imprescindível, mas é preciso desenvolver paralelamente outros programas de investigação, centrados nas exigências e problemas das situações derivadas da prática docente”. (GÓMEZ, 1995, p. 107).

O ensinar e, portanto, a prática docente são constituídos por situações incertas, únicas, variáveis e complexas, pois têm como alvo seres humanos e também porque não existe apenas uma teoria científica. Esse fato, de certa forma dificulta a seleção das teorias a serem cotejadas e que também privilegia as idéias de um grupo, isto é, daqueles que pensam a educação para que outros a pratiquem.

De acordo com Gómez (1995), a Racionalidade Técnica é formada por dois grandes componentes: um é o conhecimento científico-cultural que é o responsável pelo conhecimento (conteúdo) a ser ensinado; e o outro é o componente psicopedagógico, que ensina como ou o que fazer para se ter uma boa atuação em sala de aula. Complementando as idéias apresentadas, o autor afirma que:

No componente psicopedagógico é preciso distinguir duas fases principais: na primeira adquire-se o conhecimento dos princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem e oferecem normas e regras para a sua aplicação racional; na segunda, tem lugar a aplicação na prática real ou simulada de tais normas e regras, de modo a que o docente adquira as competências e capacidades requeridas para uma intervenção eficaz. **Com uma ou outra adaptação, a maioria dos programas de formação de professores integra-se dentro deste esquema, na medida em que se baseia no modelo de racionalidade técnica ou instrumental.** (GÓMEZ, 1995, p. 98, grifo nosso).

Como se vê, a Racionalidade Técnica prioriza um conhecimento que não parte dos problemas e da realidade empírica dos professores. Dessa forma, concordamos com o

autor, para quem este modelo não pode e não deve mais ser imposto e muito menos adotado como o único, ou o melhor modelo de formação docente.

Diante da insatisfação com o modelo de Racionalidade Técnica, estudiosos e pesquisadores começam a pensar em novas concepções e, assim, surgem novas orientações para a formação inicial, como por exemplo:

[...] O professor como investigador na sala de aula (Stenhouse, 1975), o ensino como arte (Eisner, 1980), o ensino como uma arte moral (Tom, 1986), o professor como profissional clínico (Clark, 1983; Griffin, 1986), o ensino como um processo de planejamento e tomada de decisões (Clark & Peterson, 1986) o ensino como um processo interativo (Holmes Group Report, 1987), o professor como prático reflexivo (Schön, 1983, 1987), etc. Apesar das diferenças, estas imagens [do professor] têm em comum o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento-científico e a prática na sala de aula. (GÓMEZ, 1995, p. 102).

Todos esses modelos estão pautados em uma nova maneira de se entender o processo de formação docente, adotando a perspectiva crítica orientada por uma outra racionalidade, então denominada Racionalidade Prática, que privilegia a realidade docente, valorizando e redimensionando teoricamente os problemas enfrentados pelo professor no seu trabalho cotidiano, tanto na escola quanto em sala de aula. Nas palavras do autor:

[...] parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos (Idem, p. 102).

Como se nota, essa nova epistemologia nos conduz a uma mudança radical dos cursos de formação docente e inclusive na maneira de entender o professor enquanto profissional.

Para que seja adotado o modelo de Racionalidade Prática faz-se necessário uma reestruturação dos cursos de Licenciatura tanto no que se refere ao currículo quanto à

concepção dos professores formadores. Isso deve gerar - ao menos a princípio - muita insegurança, pois se considerarmos que, no século XX, a Racionalidade Técnica permaneceu hegemônica, a grande maioria - se não todos os formadores - foram formados em consonância com este modelo.

Provavelmente, esta seja a dificuldade e o motivo pelos quais, ainda hoje, muitos cursos de licenciatura estão pautados no modelo de Racionalidade Técnica.

3.4 A FORMAÇÃO INICIAL E SEUS DILEMAS

Pereira (2000) é um dos estudiosos que escreveu sobre os problemas e dilemas presentes ou enraizados nos cursos de Licenciaturas do Brasil. O autor comenta que é com a recém promulgada LDB (9394/96) que a formação inicial começa a ganhar importância no meio acadêmico e, portanto, dedicação dos pesquisadores.

Mais recentemente, trabalhos como o de Almeida Filho (2005b), Magalhães (2002), Abrahão (2002) e outros apontam que a atual situação dos cursos de licenciatura brasileiros é insustentável, as coisas não mudam, os problemas são sempre os mesmos e a impressão que temos é a de que nada é feito, ou melhor, nenhuma atitude concreta é tomada. Dessa forma, “os problemas discutidos e investigados são praticamente os mesmos desde a criação das Licenciaturas” (PEREIRA, 2000, p. 54).

Diante dessa constatação, decidimos apresentar muito brevemente alguns dos problemas (dilemas) que acompanham os cursos de licenciatura desde o seu surgimento ou regularização no Brasil.

Pereira (op. cit) conta-nos que, no Brasil, os cursos de licenciatura surgiram na década de 1930 devido à preocupação de regularizar-se a formação de professores. Então,

os cursos foram organizados em três anos de disciplinas teóricas e um ano voltado para a prática, isto é, para a realidade escolar; este modelo é comumente conhecido como “3+1”.

Essa estrutura inicial da Licenciatura ainda se mantém em muitas universidades brasileiras. A respeito disso, Pereira (2000, p. 75) assinala que:

O modelo original das licenciaturas, seguindo a “fórmula 3+1”, ainda não foi totalmente superado pela maioria dos cursos da maior parte das universidades brasileiras, uma vez que as disciplinas de conteúdo [...] continuam precedendo e pouco articulando-se com as pedagógicas que, geralmente, ficam a cargo apenas das faculdades ou dos centros de educação.

Também acreditamos e defendemos que a “fórmula 3+1” está ultrapassada, pois não atende às atuais necessidades e realidades das escolas e do mundo globalizado no qual vivemos. O mundo mudou, as pessoas também, mas parece que, nas universidades, as mudanças não são bem vindas.

De acordo com nossa experiência e com diversos pesquisadores como Zeichner (1993), Cró (1998) e outros esse modelo de formação de professores, dentre outras dificuldades, prejudica os primeiros anos de docência do professor que não se sente seguro e muito menos preparado para assumir a profissão cuja formação tomou-lhe quatro anos de estudos e, em decorrência da qual, recebeu um certificado de aptidão.

Outro aspecto que deve ser lembrado é que, além de haver apenas um ano dedicado à prática docente propriamente dita, há mais uma agravante, pois, em muitos cursos de licenciatura, os três anos são dedicados aos conhecimentos específicos, segundo o modelo em discussão.

Sabemos que a formação não é o único dilema que aflige a educação, mas compartilhamos a idéia de que a formação inicial é a primeira etapa da formação, do desenvolvimento de um profissional que atuará no ensino; em outras palavras, acreditamos

e defendemos que a formação inicial necessita de um sólido embasamento teórico e metodológico.

Como já discutimos, o modelo ou paradigma que orienta um curso de licenciatura influencia o tipo de professor que irá formar e, portanto, inserir no mercado de trabalho. Assim, apresentaremos de forma sucinta, alguns dos dilemas que ainda permeiam muitos cursos de formação inicial de professores, até mesmo para tentar entender algumas posturas e atitudes dos professores-formadores e das conseqüências práticas advindas da adoção desses modelos durante a formação de futuros docentes.

Nesse sentido Cró (1998, p. 17) observa que para avaliar a atuação de um professor é preciso antes, analisar o contexto no qual ele está imerso, visto que:

[...] o educador é ele mesmo elemento de um sistema: ele vive numa relação entre pessoas, tal como os alunos, os colegas, os superiores [...] com quem tem contatos ou interações muito particulares; ele vive também uma relação com o contexto, isto é, com o meio: instituição escolar, sistema adotado, enquadramento social e cultural. Assim, pois, para além dos princípios, o bom profissional não pode ser definido no absoluto. É, portanto, no seio de uma relação pedagógica que se identificarão os critérios de eficácia do educador e é no concreto das situações que se encontrarão os sinais particulares ou comportamentos que pertencem às diversas categorias de variáveis significativas ou pertinentes a partir das quais se pode proceder a uma verdadeira avaliação.

Como podemos inferir, a realidade tratada por Cró também afeta o ensino superior, pois além da influência da formação recebida no curso de licenciatura, o futuro professor e mesmo o professor-formador sofrem as influências e interferências do meio no qual está atuando.

Um dilema já comentado anteriormente e que vale a pena reiterar são as licenciaturas que ainda seguem a “fórmula 3+1” e, como conseqüência desse modelo, há a separação entre a teoria e a prática. Esse é um dos dilemas que existem desde o início dos

cursos de licenciatura (década de 30) e que, ainda hoje, permanece em muitos cursos que se dedicam à formação de professores. A propósito, García (1995, p. 29) afirma que:

A formação de professores, tanto inicial como permanente, deve ter em conta a reflexão epistemológica da prática [...] de modo que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que **o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação.** (grifo nosso)

O autor, como muitos outros, ressalta a necessidade de articularem-se conhecimento teórico e prático nas disciplinas do curso de licenciatura e não separá-los; muito menos privilegiar um ou outro, pois articular, integrar, é o mesmo que juntar, unir, ligar uma coisa à outra.

Além da falta de articulação entre formação inicial de professores e a realidade escolar a ser vivenciada, há também a “dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura” (PEREIRA, 2000, p. 59).

Segundo Pereira (op. cit.), no Brasil há muitas universidades que se dedicam a formar professores e pesquisadores e outras apenas professores, como podemos observar no excerto a seguir:

[...] a Licenciatura tem como produto o professor do ensino médio e fundamental e o Bacharelado destina-se à iniciação na formação de pesquisadores. Na opinião dos autores, a maneira dicotômica como essas duas modalidades são tratadas nos currículos refletem de certa forma a separação entre ensino e pesquisa existente no meio acadêmico (PEREIRA, 2000, p. 61).

Como já comentamos no início deste capítulo, o professor também precisa ser um pesquisador, ele precisa ter consciência da importância da pesquisa, seja de sua prática, seja dos problemas que permeiam a educação, inclusive do papel e função da pesquisa na sociedade.

Mais um dos dilemas que permeiam a formação inicial de professores é o descompasso existente entre a formação universitária e o cotidiano escolar; ou seja, a falta de sintonia entre o que é ensinado durante o curso de formação docente e o que verdadeiramente acontece no cotidiano escolar.

A respeito disso, Zeichner (1993, p. 21) declara que:

No ponto de vista tradicional, de racionalidade técnica, ao qual aderi durante muitos anos, há uma separação entre teoria e prática que tem de ser ultrapassada: as teorias existem exclusivamente nas universidades e a prática existe apenas nas escolas. Segundo este ponto de vista, o professor deve aplicar a teoria produzida nas universidades à sua prática escolar. [...] Muitas vezes, são os estudantes os únicos a perceberem as contradições existentes entre teoria e prática dentro das universidades.

Apesar de Zeichner assumir que foi adepto da racionalidade técnica por muito tempo, salienta que esta concepção está ultrapassada, ou ao menos deveria estar, porque sabemos que muitos cursos de licenciatura continuam apostando, ou seja, privilegiando este modelo.

Não se deve organizar um curso que trabalhe com a concepção de escola, alunos e ensino ideal. É preciso preparar os alunos-professores para as diversas realidades, isto é, para os reais problemas existentes na escola e que, portanto, fazem parte de e interferem na atuação do professor.

Pereira (2000, p. 62) observa que:

O estágio curricular, talvez um dos únicos momentos de integração da Licenciatura com a realidade dos sistemas escolares, está localizado no final dos cursos, geralmente no último período. O estágio, quando mal orientado, é encarado apenas como uma exigência acadêmica necessária para a aquisição do diploma.

É preciso buscar novos caminhos e trilhá-los com o objetivo de formar professores que dominem os conteúdos específicos e pedagógicos de sua área e que, além disso, sejam pesquisadores sobre o ato de ensinar e, principalmente, pesquisadores de sua própria prática para, que dessa forma, possam olhá-la criticamente e refletir para assim

entendê-la e sempre que necessário mudar, melhorar. Isso vale tanto para professores do ensino fundamental e médio quanto para os professores universitários (formadores de professores). Para isso, junto com seus alunos-professores, precisam investigar a realidade escolar e buscar alternativas para os problemas encontrados num processo de busca-reflexão-ação.

Os dilemas que discutimos até então fazem parte, ou melhor, estão em consonância com o que é descrito na literatura especializada como “modelo de racionalidade técnica”.

Assim como alguns estudiosos já mencionados, defendemos que o “modelo 3+1” pautado na racionalidade técnica é inadequado e deve ser substituído. Pensamos que se houver a união dos professores em prol da educação, da formação de e dos professores, ou seja, se os formadores caminharem em busca de um mesmo objetivo, não acreditamos que o quadro possa vir a ficar pior do que já está. Conforme declaram Telles (2002, p. 15) e outros autores:

O clima reinante na área de educação de professores brasileiros é pessimista e essencialmente prescritivo. Considera-se a grande maioria desses profissionais como desinformada e pedagógica e intelectualmente incompetente para desenvolver seu trabalho dentro das salas de aula do país. **Em nosso caso, a área de educação dos professores de línguas estrangeiras, este clima é também de conflito.** (grifo nosso)

Como se nota, a situação da formação dos professores de línguas enfrenta as mesmas dificuldades que a maioria dos cursos de licenciatura no Brasil.

García (1995), assim como Pereira (2000), apontam alguns elementos que devem ser (re) pensados ou considerados em um curso de licenciatura. Isto é, ele discute os principais problemas dos cursos de licenciatura em geral e que são comuns em grande parte das universidades brasileiras.

O primeiro elemento é que a formação de professores deve ser entendida como um processo que se inicia na licenciatura, mas que precisa ser continuado. No mundo globalizado, em constante metamorfose em que vivemos, acreditamos que nenhum profissional, seja ele de qualquer área, possa sair de seu curso de formação com a utopia de que já sabe tudo.

O segundo aspecto elencado por García (1995) e que consideramos extremamente importante é o fato de que o currículo dos cursos de licenciatura deve ser atualizado, precisam estar em consonância com as mudanças e necessidades da sociedade e do mercado de trabalho. Em outras palavras, sintonizado com as situações reais que o profissional terá de enfrentar diariamente enquanto professor. Nas palavras de García (1995, p. 27), faz-se necessário “[...] integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular”.

Portanto, os cursos de formação inicial precisam ser organizados, estruturados/montados a partir da realidade escolar.

Os cursos de licenciatura também não podem desconsiderar que, além de aprender os conteúdos pedagógicos para o qual o docente receberá uma certificação, é preciso que ele também aprenda ou adquira habilidades para ensinar, isto é, os futuros professores precisam adquirir os conhecimentos que irão transmitir e, ainda, precisam aprender como fazê-lo. Um curso que se proponha a formar professores não pode desconsiderar esses requisitos que, de acordo com nossa concepção, são indispensáveis. Afinal, um curso de Licenciatura que nem sequer consegue atingir os objetivos de que o seu profissional adquira os conhecimentos elementares e que saiba o que fazer com este conhecimento, não poderia ter licença para existir. Sabemos que esta afirmação é um tanto quanto radical, mas necessária para despertar uma reflexão crítica acerca do assunto.

García (1995), assim como Pereira (2000), discutem também a questão da separação entre teoria e prática, assunto que tem sido exaustivamente discutido, mas, na prática, poucas universidades mudaram. E ainda há aquelas em que, em vez de articular teoria e prática, resolve-se privilegiar só a prática, o que também não é o melhor caminho, pois o professor precisa saber o conteúdo, saber como ensinar, e ainda, entender o porquê ensina da maneira como ensina, ou seja, as concepções teóricas que subjazem a sua atuação. Segundo pesquisadores como Zeichner (1993) e outros, toda prática possui uma base teórica, mesmo que o professor não tenha consciência disso:

[...] As estratégias de ensino que usamos na sala de aula encarnam teorias práticas sobre o modo de entender os valores educacionais. A prática de todo professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida quer não. Os professores estão sempre a teorizar, à medida que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais como a diferença entre as suas expectativas e os resultados. Na minha opinião, a teoria pessoal de um professor sobre a razão porque uma lição de leitura correu pior, ou melhor, do que o esperado, é tanto teoria como as teorias geradas nas universidades sobre o ensino da leitura: ambas precisam de ser avaliadas quanto à sua qualidade, mas ambas são teorias sobre a realização de objetivos educacionais [...] não um fosso entre a teoria e a prática. (ZEICHNER, 1993, p. 21)

O curso que se dedica a formar docentes precisa despertar no seu aluno o questionamento de suas crenças individuais, pois este deve adquirir o hábito de questionar-se sobre suas aulas, os resultados que tem atingido, suas metodologias, sua postura e atuação em sala de aula enquanto professor e profissional da educação.

Também é preciso considerar as diferentes estratégias de aprendizagem dos alunos-professores e os distintos contextos escolares. Além do mais, não se deve formar um profissional capaz de atuar apenas em uma realidade “x ou y”, pois esta pode não corresponder à realidade da maioria das escolas ou, quem sabe, até de nenhuma escola real e sim de uma idealizada. Não se deve organizar um curso que trabalhe com a concepção de escola, alunos e ensino ideais, é preciso preparar os alunos, futuros professores, para as

diversas realidades, isto é, para os reais problemas existentes na escola, na profissão docente e, portanto, no dia-a-dia do professor.

CAPÍTULO 4

OS CAMINHOS TRILHADOS

Como este capítulo é dedicado mais especificamente à exposição da metodologia adotada neste trabalho, acreditamos que este é o momento de reiterarmos os objetivos já explicitados no início:

- a) Descrever o (s) paradigma (s) teórico-metodológicos perceptíveis nas práticas pedagógicas dos professores a serem analisadas;
- b) Verificar o modelo de formação inicial adotado em cada um dos cursos de licenciatura que serão alvo desta investigação científica;
- c) Verificar os pressupostos emitidos pelos PCNs - LE referentes ao ensino da língua espanhola e como têm sido trabalhados no curso de formação inicial;
- d) Verificar os recursos materiais e didáticos que os dois cursos analisados oferecem para efetivar o ensino-aprendizagem da língua espanhola.

Como é possível perceber, esta pesquisa possui o objetivo de investigar como são formados os futuros professores de espanhol no ensino superior de Campo Grande; ou seja, queremos analisar as concepções teóricas e metodológicas que orientam a formação inicial dos futuros profissionais que irão atuar no ensino da Língua Espanhola.

A partir desse interesse fomos planejando e delineando as diversas etapas da investigação. Para realizarmos esta pesquisa poderíamos ter optado por um levantamento bibliográfico em dissertações, jornais, revistas, ou ainda, realizar uma pesquisa de opinião

utilizando um extenso questionário para tentar perceber como os professores-formadores direcionam sua atuação em sala de aula. No entanto, entendemos que seria muito mais interessante ir à fonte, ver as práticas e as relações professor-aluno em sala de aula.

É claro que temos consciência de que entre a formação inicial e a atuação dos futuros professores de Língua Espanhola pode haver um desvio de rota, pois sabemos que entre o propugnado e a prática muitas vezes ocorrem desvios. Entretanto, entendemos que tais distorções não comprometem a investigação, antes a qualificam como intento de flagrar as circunstâncias e eventos do processo de ensino-aprendizagem em sua dinâmica.

Após muitas leituras, chegamos à conclusão de que, devido ao nosso objetivo, teríamos de realizar uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo-comparativo, uma vez que, a essa altura, já tínhamos descoberto que em Campo Grande, apesar de existirem diversas instituições universitárias, apenas duas habilitam professores de espanhol em nível superior.

Ao considerar as características da pesquisa qualitativa, apresentadas por Bogdan e Biklen (1982) e discutidas por Lüdke e André (1986) e outros, pudemos gradativamente obter maior segurança de nossa escolha. Segundo as autoras, esse tipo de pesquisa pressupõe que o pesquisador tenha um contato pessoal com o fenômeno ou objeto que se quer investigar, para que assim haja maiores chances de compreender o fenômeno no contexto em que ele se manifesta. Endossando esta idéia, André (2003, p. 37) salienta que: “a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador”.

Outro aspecto importante desse tipo de pesquisa é que todos os dados obtidos devem ser cuidadosamente descritos, inclusive as etapas e caminhos percorridos para sua

obtenção, de modo que, assim, o rigor da análise e a veracidade das informações apresentadas sejam reconhecidos. Dessa forma, pudemos compreender também que, para este tipo de pesquisa, o caminho percorrido é de suma importância, pois nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes (id, 2005).

Quanto ao momento de análise dos dados coletados, geralmente segue-se um processo indutivo, pois a preocupação central dos pesquisadores não é a de “buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações formam-se ou consolidam-se basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12-3).

Após optarmos pela pesquisa qualitativa, ainda era preciso descobrir qual de suas abordagens seria a mais adequada para nosso trabalho. A partir dos argumentos já apresentados, acreditamos que a melhor opção seria a abordagem de cunho etnográfico. Entre os diferentes delineamentos da pesquisa qualitativa, a do tipo etnográfico vem ganhando papel de destaque devido aos resultados que têm sido apresentados em estudos dedicados às questões do cotidiano escolar que utilizaram essa abordagem. Tal opção seguiu orientações de pesquisadores da área educacional como Lüdke e André (1986), Moita Lopes (1996), Szymanski, Almeida e Prandini (2002) e outros. Como podemos observar na citação abaixo:

A etnografia na sala de aula é uma DESCRIÇÃO narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas. Para fazer este tipo de pesquisa é necessário participar na sala de aula como observador participante, escrever diários, entrevistar alunos e professores, gravar aulas em áudio e vídeo etc., para, então, tentar descobrir: a) o que está acontecendo neste contexto; b) como esses acontecimentos estão organizados; c) o que significam para alunos e professores; e d) como essas organizações se comparam com organizações em outros contextos de aprendizagem (cf. Erickson, 1986). Portanto, esse tipo de pesquisa não se pauta em categorias preestabelecidas antes da entrada no campo de investigação,

isto é, a sala de aula, mas a partir de uma questão de pesquisa que norteará o estudo (MOITA LOPES, 1996, p. 88).

Levando em consideração os argumentos explicitados, a coleta de dados foi realizada inicialmente por intermédio de uma longa permanência com os participantes da pesquisa para que assim pudéssemos captar e entender as perspectivas de nossos sujeitos, isto é, realizamos uma observação sem nenhuma categoria pré-estabelecida. Conforme nos lembra André (2003, p. 45): “as categorias de análise não podem ser impostas de fora para dentro, mas devem ser construídas ao longo do estudo, com base em um diálogo muito intenso com a teoria e em um transitar constante dessa para os dados e vice-versa”. Somente depois, e orientados por nossos registros, é que elaboramos um roteiro de entrevista para as professoras e outro para os alunos. Buscamos, dessa forma, conhecer melhor os nossos sujeitos e, principalmente, tivemos a intenção de verificar ou comparar nossos registros com as concepções das professoras e alunos.

Durante o período em que estivemos observando as aulas, fomos coletando diferentes documentos como o livro didático, letras de música, provas, exercícios extras, pedidos de trabalhos e outros. No entanto, houve algumas atividades às quais não tivemos acesso, tais como alguns exercícios que as professoras fotocopiavam para os alunos. Entendemos que os documentos são importantes e, por isso, constituem-se em mais um material a ser cotejado, uma vez que eles também corroboram as observações, isto é, ajudam na obtenção de um perfil mais adequado e ajustado até das situações observadas em sala de aula. A propósito, André (2003, p. 28) observa que: “Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes”. Todavia, sabemos que a

documentação não é o essencial nessa dissertação e sim, a observação em campo, mas tomamos os documentos como coadjuvantes.

A par disso, não podemos deixar de mencionar um fato que nos deixou extremamente intrigados: a exigência de que o pesquisador permaneça no mínimo um ano letivo em contato com o seu objeto de estudo. Essa angústia justifica-se pelo fato de que, durante os estudos no Programa de Mestrado, o tempo, isto é, a falta dele, é um fator importante.

Contudo, ao nos aprofundarmos no assunto, pudemos entender que a etnografia é uma modalidade de pesquisa que foi utilizada inicialmente pelos antropólogos com a finalidade de estudar e compreender os costumes culturais e sociais de um determinado grupo étnico, comunidade ou cultura. Tal modalidade foi gradativamente evidenciando o seu potencial, despertando o interesse da área educacional e, assim, passou a ser utilizada também pelos pesquisadores da educação. Entretanto, as áreas e objetivos dos antropólogos e educadores não são os mesmos. Sendo assim, não há necessidade, de seguirmos à risca todos os pressupostos inerentes a este tipo de pesquisa, muito embora o rigor da análise se mantenha. Segundo nos assegura André (2005, p. 25):

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura [...] de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam - nem necessitem ser - cumpridos pelos investigadores das questões educacionais.

A diferença de enfoque sublinhada pela autora e o esforço de adequação metodológica, contudo, não esgotam as dificuldades a serem enfrentadas. Assim, é possível dizer que a abordagem de cunho etnográfico também apresenta algumas nuances que inicialmente dificultam a pesquisa, pois o contato direto com o grupo e a explicitação, mesmo que superficial, dos objetivos da pesquisa podem induzir ou modificar o

comportamento dos sujeitos. Isso sem mencionarmos que sempre há constrangimento e incômodo tanto por parte de quem observa e, ainda mais, daquele que é observado. Por isso, a aceitação do pesquisador pelo grupo é tão importante. Porém, como esse instrumento era o que nos possibilitaria, como já observaram Lüdke e André (1986, p. 26): “ver para crer”, ou melhor, obter mais segurança e confiança nos resultados a serem alcançados, procuramos permanecer o maior tempo possível em campo. Observamos uma média de noventa por cento das aulas ministradas desde o primeiro dia letivo do ano 2005 até o final do mês de setembro, ou seja, foram acompanhados os módulos I e II da disciplina Língua Espanhola no curso de Letras de uma universidade pública e outra particular da cidade de Campo Grande-MS.

Com o caminhar da pesquisa, fomos percebendo que, no início, ocorre realmente uma mudança atitudinal nos sujeitos da pesquisa, fato extremamente compreensível. Afinal, estar sob a observação direta e contínua de uma pessoa que não participa das atividades pedagógicas, mas escreve o tempo todo, olha tudo e todos, causa, no mínimo, um grande desconforto e ainda aguça a curiosidade dos sujeitos observados, o que acaba sendo prejudicial, ao menos nos primeiros dias de observação. Mas é verdade que, depois de algum tempo, o observador passa a fazer parte do contexto e chega a ser admitido como um membro do grupo. É a partir desse momento que as relações são deflagradas e isso pôde ser verificado em algumas situações durante o período das observações: “Vamos lá, pessoal, que a Kelly está esperando para começar a anotar, porque ela adora escrever” (comentário da P1 ao iniciar a aula do dia 15/03/05). Quando me ausentei por duas aulas para participar de um congresso, ao retornar, ouvi comentários do tipo: “Você sumiu, não vai mais assistir aula conosco?” Em outra situação, que um

aluno perguntou se podíamos fazer as atividades juntos e eu tive de explicar que não podia participar (alunos de P2).

Seguindo, pois, nossa opção metodológica, os caminhos apontados pela abordagem de tipo etnográfico levaram-nos a fazer outras escolhas não menos importantes que as anteriores, é claro. Como por exemplo: a série a ser acompanhada, o local e a escolha dos atores principais, que, sinceramente, julgávamos que seria a etapa mais difícil, para não dizermos impossível. Entretanto, para nossa gratificante surpresa, a resistência que pensávamos ter de enfrentar não ocorreu. Ao menos, não na intensidade que esperávamos.

Em síntese, realizamos uma pesquisa qualitativa descritivo-comparativa, seguimos o delineamento de uma pesquisa do tipo etnográfico e, portanto, convivemos com os sujeitos, fazendo anotações de campo, descrevendo as metodologias, as relações entre docentes e discentes, quer dizer, observamos, fizemos diversas anotações, analisamos documentos e ainda realizamos uma entrevista semi-estruturada com as professoras e os alunos ao final das observações, seguindo assim nossa intenção de não interferir na atitude ou comportamento dos sujeitos. Na seqüência, apresentaremos com mais detalhes o local em que se realizou a pesquisa e a identidade dos participantes.

4.1 O LOCAL DA PESQUISA

A partir do interesse em investigar especificamente a formação inicial de professores de espanhol, realizamos um levantamento de todas as universidades em Campo Grande que ofereciam o curso de Letras com essa habilitação. Até o início do ano letivo de

2005, verificamos que apenas uma universidade particular e outra pública apresentavam em seus currículos do curso de Letras a Língua Espanhola.

Na universidade pública o Departamento de Letras, do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS), é a unidade responsável pelo curso de Letras com as habilitações: Português/Inglês, criada em 1987, e Português/Espanhol, criada em 1990. A habilitação Português/Espanhol passou a vigorar a partir do primeiro semestre de 1991. Essa habilitação, portanto, faz parte da grade curricular há quatorze anos e o número de vagas disponibilizadas anualmente para cada uma das duas habilitações totaliza cinquenta vagas, sendo 25 para cada uma das habilitações. O curso realiza-se nos períodos matutino e vespertino e tem a duração mínima de quatro e máxima de sete anos.

Já na universidade particular, o curso de Letras foi reconhecido pelo MEC em 1993 e passou a oferecer a habilitação em Língua Espanhola somente a partir do ano 2000, exclusivamente no período noturno. Atualmente, são oferecidas oitenta vagas por ano, sendo quarenta para a habilitação Português/Inglês e quarenta para Português/ Espanhol.

Ao conhecer a organização curricular das duas universidades, refletimos e chegamos à conclusão de que seria importante investigar a atuação pedagógica das professoras responsáveis pela disciplina Língua Espanhola no terceiro período na instituição pública, que corresponde ao quinto e sexto semestres na particular. Isso porque entendemos que, no terceiro ano, os alunos já possuem um conhecimento considerável/relevante acerca da Língua Espanhola, permitindo-nos a concentração nas práticas das professoras. No último período, os alunos e professores estão muito preocupados com os estágios e monografias, por isso, achamos que o ideal seria o terceiro ano.

4.2 OS PROTAGONISTAS DA PESQUISA

Duas das protagonistas de todo o nosso trabalho são professoras do curso de Letras, responsáveis pela disciplina Língua Espanhola no terceiro período deste curso. Uma atua em uma instituição pública e a outra em uma universidade particular, como já foi observado.

A fim de manter em sigilo a identidade das professoras, passaremos a identificá-las como P1 e P2. Chamamos P1 a professora da universidade particular, simplesmente por ter sido ela a primeira que contatamos e P2 a professora da universidade pública por ter sido a segunda.

Para entendermos as concepções teóricas e as práticas das professoras-formadoras, é preciso conhecer um pouco de suas vidas, isto é, a sua formação, gostos, ideais, e até mesmo suas alegrias e decepções, enfim, a sua trajetória pessoal e profissional. É claro que, devido à natureza desse trabalho, não iremos realizar uma narração ou estudo aprofundado e detalhado dos aspectos mencionados e sim, apresentaremos alguns aspectos de relevância para nosso estudo.

Conviria registrar que, durante todo o período em que permanecemos observando as aulas, as duas professoras comunicaram-se quase que exclusivamente na LE com seus alunos, mas, com o objetivo de facilitar a leitura e compreensão dos dados coletados, fizemos a tradução para a Língua Portuguesa.

A P1 é professora de Espanhol há dezoito anos e trabalha na instituição particular há nove anos como professora contratada. Quanto à sua formação profissional, primeiramente fez o curso de Direito e, posteriormente, o curso de Letras com habilitação

em Inglês. Mais tarde, ingressou em outro curso de Letras para complementar a sua formação com a Licenciatura em Língua Espanhola.

Já a P2 trabalha com o ensino da Língua Espanhola há quinze anos. Durante todo esse tempo, vem trabalhando mais especificamente com as disciplinas de Língua Espanhola e Prática de Ensino da Língua Espanhola. Conforme nos disse, trabalhou apenas seis meses com o ensino da Língua Portuguesa no início de sua carreira. No entanto, por ter se identificado mais com a Língua Espanhola durante o curso de Licenciatura e, devido ao vasto campo de trabalho, optou por dedicar-se ao ensino desse idioma.

Quanto à sua formação, cursou um semestre de Biblioteconomia e Documentação, mas depois resolveu prestar vestibular para o curso de Letras na UNESP. Foi aprovada e desistiu do curso de Biblioteconomia, pois o que queria era estudar Literatura e Línguas. Conforme seu depoimento, até iniciar o curso de Letras nada sabia relativamente à Língua Espanhola, mas confessa que desde as primeiras aulas se apaixonou pelo idioma e, no segundo ano de faculdade, quando teve de optar entre o inglês e o espanhol, não teve dúvidas. Vejamos a sua fala (sic):

[...] eu não conhecia nada do espanhol, fui conhecer na universidade. A minha primeira aula de espanhol foi assim: “Buenos días!” Ih... eu fiquei surpresa com isso e me apaixonei, porque alguns professores meus eram espanhóis e outros estudaram com nativos. Alguns tiveram experiência, vivência mesmo, na Espanha. Então, acho que tudo isso fez eu me apaixonar pela língua e pela cultura.

A P2 comenta que, apesar do interesse dos professores e alunos, na época não tinham acesso a muitos recursos e todo material utilizado vinha da Espanha e era muito caros. Como se vê a seguir (sic):

Eu me formei em 89, não tinha assim.... esse leque de possibilidades que tem hoje de material didático, só tinha material didático que vinha da Espanha e era muito difícil o acesso, difícil e caro. Agora não, a gente tem assim “n” possibilidades [...].

Apesar de ter concluído o seu curso de graduação em 1989, P2 afirma que jamais quis perder o vínculo com a universidade e, portanto, continuou participando de cursos, como o que foi ministrado pela Professora Maria Helena Abrahão quando esta tinha recém chegado de seu Doutorado. Segundo nos relatou, os participantes tinham de gravar suas aulas e depois realizar uma auto-avaliação. Ela ainda ressaltou que foi nesse curso que conheceu e posteriormente implantou na universidade em que atua a proposta, segundo a qual, o estágio supervisionado ocorre sob a forma de projeto. Isto é, ao invés de o aluno ficar o primeiro e o segundo semestres observando a prática de alguns professores formados e depois passar pela experiência de assumir essas aulas por um determinado período, o projeto propõe que, no primeiro semestre, o aluno observe aulas de diferentes professores em diferentes séries e, simultaneamente, vá planejando e elaborando um minicurso que deverá ser ministrado em uma escola que ainda não ofereça a Língua Espanhola. Assim, o aluno tem a oportunidade de articular teoria e prática e ainda divulgar o ensino e estimular o interesse pela Língua Espanhola. No final do minicurso, o aluno-professor deve entregar um relatório de sua experiência para o professor de estágio. P2 também nos relatou que esse curso foi diferente do período de sua graduação, pois ofereceu diversos subsídios inovadores. Observemos o depoimento da professora (sic):

Maria Helena Abrahão tinha [...] acho que recém chegado do doutorado, então estava cheia de idéias. Diferente de quando foi o período da graduação, esse curso foi bem [...] inovado. E, inclusive, foi idéia dela trabalhar o que eu trabalho aqui com os minicursos. Os estágios em forma de minicurso.[...] O primeiro semestre desse último ano eles fazem o estágio como nas outras disciplinas, observando, co-participando e fazendo as regências na sala de aula junto com o professor cooperador e no segundo semestre, nós trabalhamos com esses minicursos porque são poucas as escolas aqui que oferecem Língua Espanhola. [...] O que nós fazemos é: no primeiro semestre eles escolhem, tanto faz irem para o ensino fundamental ou ensino médio, o importante é que eles tenham contato com a realidade escolar e que eles vejam, sintam, ali, como que é trabalhar, às vezes, em salas de aula MUITO numerosas com alunos... muitas vezes carentes e o pior problema às vezes são aqueles que também trabalham MUITO e vão para sala e dormem ou querem só conversar. Aí passada essa primeira experiência mais... em contato mesmo com a

realidade escolar das escolas públicas, aí eles vão fazer, vão preparar o minicurso: são 40 horas, dessas 40 são 10 horas pra preparar o minicurso, o material didático que eles vão usar, e 24 para prática e, depois, eles vão ter algumas horas para fazer o relatório final. Comentar tudo, [...] fazer uma análise desse trabalho que eles realizaram.

Como se pode depreender da citação, P2 nunca deixou de investir em sua formação e ainda evidencia que, na medida do possível, aprimora suas aulas a partir do conhecimento e experiência adquiridos nos cursos que frequenta.

P2 é concursada e trabalha há onze anos na mesma universidade (pública) sob o regime de dedicação exclusiva. Apesar de ser concursada, ela se preocupa com o seu processo de formação, como se pode observar a seguir (sic):

Desde que eu concluí o mestrado em 2002, e mesmo antes, sempre tenho participado anualmente de congressos e apresentado trabalhos, e quase sempre [...] parto da pesquisa do mestrado com outros estudos que surgiram depois [...] a gente só tem a ganhar com isso, a gente podendo e tendo condições de fazer esses cursos extras, é super interessante!

Todavia, o interesse de P1 quanto à sua formação também não é diferente, pois declarou que os cursos, congressos e palestras são (sic):

[...] a única forma que o profissional tem de estar sempre atualizado, porque nós, aqui em Campo Grande, não temos pra onde correr, não temos pra quem perguntar, então, o que nós fazemos é [...] quando temos dúvidas: pesquisamos. Nesses congressos a gente consegue conversar. No meu caso, com as minhas ex-professoras, ex-professores. Aí, eu converso com eles, e troco algumas idéias.

Conforme explicitado acima por P1, realmente ainda não existe uma preocupação com a qualificação dos profissionais que já se formaram nessa área. Em decorrência disso, os professores recém-formados ficam sem um suporte pedagógico e, muitas vezes sem nenhuma opção para dar continuidade à sua formação.

Como se percebe, há um consenso entre P1 e P2 de que o processo de formação de um profissional deva ser contínuo, isto é, é preciso estar sempre se

atualizando, trocando experiências com outros profissionais da área, participando de congressos, palestras, seminários, seja como ouvinte, ou palestrante.

Atualmente, P2 trabalha na universidade pública com mais três professoras da área. Inclusive, uma delas é a P1 que participou do processo de seleção para professor substituto no final de setembro de 2005 e foi contratada. Em contrapartida, na universidade privada, P1 é responsável por todas as disciplinas que dizem respeito à Língua Espanhola no curso de Letras. Como se não bastasse, descreveu uma extensa jornada semanal de trabalho, como podemos verificar em seu depoimento (sic):

Segunda, eu vou para o curso de Letras [...] (universidade federal). Eu começo às 9:20 até as 11:00, aí eu dou aula para o primeiro ano. Na parte da tarde, eu tenho aula no meu curso. Eu dou aula da uma e meia até quatro e meia. [...] Aí depois, à noite, eu vou para [...] (uma universidade particular). Na terça-feira, eu vou outra vez pra Federal na parte da manhã e à tarde também, de uma às três, e à noite eu vou pra... (outra universidade particular) - eu dou aula para o curso de Relações Internacionais, aí depois [...] quarta-feira eu vou [...] deixa eu ver [...] quarta-feira eu não dou aula, só à noite, aqui. Eu venho pra cá às seis e meia. Depois quinta-feira eu dou aula outra vez lá! Depois lá outra vez, depois, à tarde eu tenho aqui a turma [...] (alunos da 'melhor idade'). Então, eu venho pra cá [...] aí depois, eu já fico aqui pra noite. Então eu vou embora só às onze horas. Na sexta-feira de manhã: nada! À tarde eu tenho aula particular, à noite eu tenho aqui outra vez. Sábado, eu tenho na [...] (uma universidade particular) das sete e meia às onze e meia; à tarde, sábado, eu começo à uma hora o estágio: Prática de Ensino nos colégios até cinco e meia da tarde.

Ela ainda leciona a disciplina “Fonética e Fonologia” como professora convidada em dois cursos de pós-graduação: um em Ponta Porã, município do interior do estado de MS, e outro em Campo Grande.

Como podemos observar, a carga horária em si não é o maior problema, mas o número de escolas e a quantidade de turmas e, conseqüentemente, de alunos é de causar, no mínimo, angústia. Entretanto, P1 não parece encarar este fato como um problema, pois no período em que observamos suas aulas, demonstrou disposição e boa vontade para atender a todos, mesmo que para isso fosse necessário abdicar de seu horário de intervalo.

Vejamos agora o depoimento das professoras ao pedirmos para nos contarem como se tornaram professoras de espanhol (sic):

Porque eu tenho mais afinidade com o Espanhol. Por que eu tenho mais afinidade? ... Quando eu tinha quinze anos, eu fui morar em Assunção e eu estudei lá. Eu fiquei lá até os 24 anos [...] e lá eu tive a oportunidade de conhecer. [...] toda a América. E depois que eu fui conhecer a Espanha, [...] nós íamos passar as férias lá, né? Então, eu conheci e isso fez com que eu me [...] não sei, eu me identifiquei [...] tanto que, às vezes, quando eu estou muito cansada, um pouco assim [...] sem energia, eu tenho que ir para um país de fala hispânica, parece que isso me reabastece. [...] Eu não sei [...] eu acho que a coisa foi um pouco [...] meio [...] automática, porque [...] o meu marido é professor de Português e como ele sabia que eu tinha uma [...] que eu sabia o espanhol, então... sempre que ele precisava no cursinho, eu dava algumas aulas, e foi assim que comecei a dar aula, mas eu sempre falo que essa minha [...] vontade de ser [...] não sei se eu tive vontade de ser professora, não sei, não pensei ainda nisso. Mas [...] o que eu sei, é que isso em mim é nato, eu acho que não saberia fazer outra coisa. Porque eu [...] eu sinto prazer em dar aula e eu não vejo nenhuma dificuldade em dar aula e nunca tive nenhuma dificuldade com alunos, nunca, nunca, nunca! nada! nada! Nem essas coisas pequenininhas assim, nada. (P1)

Já a P2, declarou que (sic):

[...] nem estava muito claro pra mim o que era Letras. O que eu queria, na verdade, era estudar Literatura e estudar língua estrangeira. Esse era o meu objetivo, eu não pensava se eu ia ser professora, o que que eu ia fazer com essa [...] essa minha formação, mas eu gostava.

É importante observar que principalmente o depoimento de P1 transmite uma visão muito particular quanto à concepção docente. Entretanto, como se sabe, não basta simplesmente ter afinidade, é preciso ter uma competência técnica, o que, evidentemente, não falta às professoras investigadas. A respeito disso, Contreras (2002) afirma que, além da vocação, do gostar ou querer atuar em uma determinada profissão, é preciso ter domínio do conteúdo específico, ter uma licença e estar a par do código ético, para que se possa atuar com autonomia e consciência de suas ações, para que se possa ser um profissional não só da educação, mas em todas as áreas.

Porém, no transcorrer da entrevista de P1, pode-se perceber que essa não é a sua única concepção e que, na verdade, ela quis ressaltar a importância da afinidade.

Vejamos um trecho de sua entrevista que justifica nossa afirmação (sic):

A melhor maneira seria sempre dentro de uma instituição. [...] se você for morar ou passear um certo tempo num país de fala hispana, você vai adquirir a língua, [...] você vai poder se defender e fazer com que te entendam, mas você não vai aprender a fundo como deveria aprender. Então eu acho que as duas coisas são importantes. Você aprender um pouco do espanhol numa instituição e logo viajar [...], pois a melhor forma pra se aprender é participar de um curso, estudar mesmo.

É importante observar que, no final do depoimento, P1 esclarece que, em momento algum, quis dizer que é suficiente admirarmos ou termos afinidade com um determinado ofício.

Apesar de que as duas professoras tenham declarado que não tiveram muita clareza ao optarem pela docência, elas ressaltaram que não se arrependeram e que gostam muito do que fazem, como podemos observar nas falas abaixo (sic):

Eu gosto do que eu faço, eu ADORO o que eu faço. Quando entro na sala de aula, eu me transformo, eu não vejo nenhuma dificuldade, eu não tenho problemas com alunos, eu não vejo o aluno como um ser que está do outro lado e eu estou lá na frente, não. Eu sempre procuro me igualar, nós somos todos iguais e eu não tenho nenhuma dificuldade pra me... pra conversar com aluno. Nunca tive NENHUM problema em todos esses anos. [...] eu gosto muito do que eu faço e eu não sei o que eu faria outra coisa se não fosse dar aula. (P1)

Eu gosto! Eu sou feliz com o meu trabalho. Às vezes..., a única coisa que... eu acho que... imagino que todo professor se queixa, é de que...o trabalho da gente não é só aqui, a gente tem as horas pra cumprir aqui, mas a gente está sempre levando trabalho pra casa. Então.... esse sim é.... acho que... é o lado que... deixa a gente um pouquinho... não sei, incomodado, mas... nem por isso. (P2)

Novamente, as duas professoras reafirmaram estarem satisfeitas profissionalmente. No entanto, P2 explicitou uma queixa que, segundo ela, é a de muitos

professores e que se refere à reduzida carga horária que é dedicada ao planejamento, obrigando o professor a sempre levar trabalho para casa.

Vejamos agora os fatores que aborrecem e indispõem as professoras em relação à sua profissão (sic):

[...] e eu também fico muito triste quando, em reuniões de professores, sai um comentário assim... os sofridos, os sofredores, os marginalizados. Eu não acho que seja assim, eu me acho muito bem sucedida. Eu não estou falando economicamente, mas eu gosto do que eu faço, porque de nada adiantaria que eu fizesse uma coisa que eu não gostasse, mesmo que eu tivesse recebendo muito. Eu não ia ser realizada, e eu sou. É costume dos professores falar isso, menosprezar a classe, e não é assim. Então talvez essa pessoa que esteja falando isso, está faltando um pouquinho mais de confiança. Eu não gosto quando falam. Eu não sou sofredora! Nunca fui! (P1)

Queria que tivesse, por exemplo, uma biblioteca melhor, que a gente pudesse... Você vê: desde junho, julho, que a biblioteca está fechada, está em greve. Então, você tem que ter o seu material, porque se você for depender do material da biblioteca, você não trabalha. (P2)

A P1 evidencia um fato que está contagiando cada vez mais os docentes. Refere-se ao fato de muitos professores, ao invés de se unirem como integrantes de uma categoria profissional, preferem reclamar do salário, da falta de condições de trabalho, da postura dos colegas, dos alunos, dos pais, da direção, enfim, de tudo! Mas no meio de tantas lamentações, esquecem de perguntar-se: O que eu fiz ou estou fazendo para mudar essa situação?

Em contrapartida, P2 aproveitou para explicitar sua indignação quanto à falta de materiais mais adequados e das condições dos recursos existentes.

Questionamos as professoras quanto à marca pessoal de trabalho de cada uma, para tentar perceber o que elas pensam de sua atuação. Vejamos os depoimentos (sic):

[...] é difícil a gente saber [...] acho que os alunos devem saber isso, mas [...] eu sou exigente, eu faço o possível pra ensinar e fazer tudo o que está ao meu alcance, mas eu também exijo, eu sou bem exigente, eu sou pontual nas minhas, [...] nos meus horários. Eu não falto as minhas

atividades, porque isso não é pra mim, isso é formação pra eles. Porque o aluno, ele se acomoda.[...] O aluno quem faz é o professor. (P1)

Ah! Eu acho que [...] assim ... paciência e procurar ter sempre um bom relacionamento com os meus alunos. Eu acho que companheirismo, respeito, e responsabilidade. Você tem que procurar estar sempre... bem informada e ter uma boa relação de empatia com os alunos. Acho que isso é fundamental pra eles terem também esse estímulo e... terem confiança no professor, pra poder... até mesmo ter interesse em continuar. (P2)

Quanto às suas declarações, no que diz respeito a um bom professor-formador de futuros professores de espanhol, elas disseram (sic):

Eu acho que, em primeiro lugar, você tem que dominar a tua disciplina, não a que você vai dar no dia, você tem que dominar a tua disciplina e outras coisas mais. Por exemplo, no caso de espanhol, eu não posso saber só gramática, eu tenho que saber de cultura, eu tenho que conhecer os países que falam a língua, eu tenho que conhecer história, eu tenho que conhecer geografia, isso eu acho importante, é você dominar a tua disciplina e também ter uma..., uma vontade de crescer sempre! Esse crescimento, eu acho que deve estar sempre acompanhado dessa boa vontade de você passar isso para os teus alunos e não aprender e ficar pra você, porque isso morre dentro de você. Se você aprender uma coisa e não passar, principalmente para os seus alunos, que é a tua obrigação, pois você tem uma obrigação moral, uma obrigação emocional com seus alunos [...] não só porque você quer ser grande ou porque você quer ganhar mais dinheiro. Você tem que estar sempre estudando pra fazer deles os melhores profissionais, melhor do que você, porque você não teve a informação que eles tiveram. Eu acho que o bom professor tem que ter todas essas qualidades, principalmente muita, muita emoção, mais do que razão. Quando você conseguir dar a tua aula e chegar lá dentro do aluno, eles vão aprender mais. Tem que trabalhar com o sentimento das pessoas e respeitá-los como... como o teu próximo. (P1).

[...] não sei se existe um bom professor, isso vai depender do aluno, pois posso ser bom professor pra um e pra outro ser um zero à esquerda. Vai depender muito do aluno, vai depender muito do... contexto também [...], mas acredito que o bom professor é aquele que procura mostrar para o aluno não apenas aquilo que está no planejamento. Mas é preciso se preocupar com a formação desse aluno, com o que ele vai encontrar na hora em que ele for exercer a profissão, tentar mostrar a realidade e principalmente, estimular esse aluno [...] mostrar para ele a importância de sua formação, o que isso pode significar no futuro dele; acho que é muito importante. (P2)

Podemos notar, nos depoimentos das professoras, que, além do profissionalismo, ambas têm consciência de sua profissionalidade, ou seja, da importância

de saberem o conteúdo inerente à disciplina que ministram, de suas responsabilidades e compromissos morais para com a formação de seus alunos e da necessidade de dar continuidade à própria formação que deve frutificar nos profissionais que estão formando. Entretanto, pode-se notar na fala de P1 uma diferença - não muito grande - quanto às suas motivações, pois ela deixa transparecer o desejo de que seus alunos sejam melhores que ela, evidenciando que o seu compromisso, enquanto professora formadora, está acima de seus deveres contratuais, inclusive financeiros.

4.3 OUTROS PROTAGONISTAS

A turma que acompanhamos, na universidade particular, é composta por dez alunos, mas apenas oito freqüentam as aulas regularmente. A faixa etária varia dos vinte aos quarenta e dois anos de idade e a maior parte desses alunos trabalha o dia inteiro.

Em contrapartida, os discentes da universidade pública somam vinte e cinco alunos matriculados a grande maioria freqüenta regularmente as aulas e muitos ainda não trabalham. Esse é um grupo bem heterogêneo e a faixa etária média está entre vinte e trinta e quatro anos.

Realizamos um sorteio e selecionamos três alunos de P1 e cinco de P2 para entrevistarmos, a fim de dar continuidade à triangulação entre os dados coletados e a opinião e percepção dos participantes em relação às aulas, às dificuldades, aos anseios e angústias referentes ao curso e à escolha profissional. Enfim, nosso objetivo era ouvir os alunos que estão prestes a se formar e, como sujeitos responsáveis pelo seu processo de formação, possuem suas concepções acerca do curso, das aulas, da universidade, enfim, dos elementos que fazem parte do seu processo ensino-aprendizagem. Nenhum dos alunos se recusou a participar da entrevista, apenas um aluno de P1 é que combinou e não pôde

comparecer. Em vista disto, sorteamos um outro aluno. Para facilitar a identificação dos alunos atribuímos a letra A seguida de um número. Dessa forma, A1, A2, A3, A4 e A5 representam os alunos da universidade pública e A6, A7, A8 da universidade particular.

Percebemos, nos depoimentos dos alunos, que alguns sabem exatamente o que desejam e, portanto, que tipo de professor querem ser. Entretanto, existem outros que revelaram que não entraram no curso de Letras exatamente pela vontade de serem professores ou de ensinar, como observamos no depoimento de alguns alunos (sic):

Tem que falar a verdade, né? Bom! Na realidade, eu escolhi o curso de Letras porque, quando eu fiz, era um curso que não tinha muita concorrência, porque eu já tinha tentado o curso que eu realmente queria, mas eu não consegui. Eu tentei duas vezes e não consegui. Aí então, eu pensei: bom, eu tenho que fazer uma faculdade, então eu vou começar com uma coisa que seja mais fácil. Vou tentar Letras e quem sabe mais pra frente, eu consigo fazer o que eu quero e daí eu escolhi Letras. (A1)

Olha! Na realidade, eu queria já entrar na Federal, né? Eu tava com três anos tentando, éh... eu tentava Medicina Veterinária. Como eu não passei durante esses três anos, daí eu já queria entrar na federal... não importasse o curso, né? Aí eu fiquei entre Psicologia e Letras. Como Psicologia era integral, eu resolvi optar por Letras. (A4)

Eu optei por Letras por achar que é um curso que mesmo que não fosse a minha área, o meu dom de ser professor... seria uma boa bagagem pra mim. De um modo geral, seria uma base boa pra fazer concurso, [...] mas hoje (risos) chego à conclusão de que o que eu quero mesmo é usar esse curso de... Letras como uma base para concurso público e não só na área, mas também em outras áreas. (A6)

Como se pode inferir das citações, nem todos os alunos de Letras estão no curso de sua preferência. Todavia, dentre os entrevistados, quatro disseram que escolheram o curso por gostarem de ensinar.

Vejamos agora os motivos que os fizeram optar pela habilitação na Língua Espanhola:

Eu sempre achei que o espanhol seria mais fácil pra eu aprender. porque eu tenho muita dificuldade pra aprender inglês, eu não consigo. Então, eu preferi o espanhol. (A1)

Porque eu estava na metade do terceiro ano do ensino médio e foi o que abriu no vestibular de inverno: Letras com habilitação em espanhol. Na época eu fiz por... um teste, uma preparação. Eu tinha vontade de fazer o curso de jornalismo, então eu fiz como uma preparação. [...] Eu acho que a dificuldade maior que eu tenho é o interesse. (A2)

Porque espanhol... assim... eu acho que eu tenho mais facilidade com o espanhol do que com o inglês. (A4)

Por saber da importância [...] o Brasil faz fronteira com países só de língua espanhola, então eu acredito que é muito mais fácil você fazer um intercâmbio aqui por perto,... e até porque o próprio Mercosul né? Eu sou de origem paraguaia, eu tenho descendência paraguaia. Meus bisavós eram paraguaios e minha avó sempre falava um pouquinho [...] e eu sempre achei bonito, a sonoridade (A6)

Porque a minha mãe é boliviana, minha avó é boliviana e eu sempre gostei muito do idioma, eu sempre gostei muito da cultura também. A cultura espanhola é uma cultura muito rica: a da Argentina é diferente do Peru, é diferente da Venezuela, é diferente do México. Então, essas diferenças assemelham-se ao Brasil, né? O Brasil é um país que é cheio de culturas diferentes. (A7)

Por que eu escolhi o espanhol? Ah, porque... eu gosto do espanhol, eu acho uma língua assim, bonita e é uma língua também que quase todos os países já estão falando. (A8)

Conforme demonstram as falas apresentadas, os alunos da Universidade Particular estão satisfeitos com sua opção e não se arrependem, enquanto que os alunos da Universidade Pública apresentaram diferentes justificativas conforme podemos notar no depoimento de A2, A4 e A1. Tal fato pode dificultar o trabalho do professor e determinar a área em que pretendem atuar, pois, dentre os alunos entrevistados, apenas três disseram que gostariam de atuar no ensino da Língua Espanhola, como podemos observar (sic):

Eu pretendo. Quem sabe em espanhol. Eu tenho vontade de fazer uma especialização, de ir num país, né? da língua. Mas, sei lá! Ou talvez... aí depende das oportunidades, né? (A5)

Pretendo, Literatura. Pretendo trabalhar com Literatura tanto espanhola quanto brasileira. (A7)

Eu pretendo sim, mas somente de Língua Espanhola. (A8)

Depreende-se, a partir dos depoimentos colhidos em todas as entrevistas que esses são os mesmos alunos que afirmaram ter escolhido a habilitação em Língua Espanhola porque gostam, ou pelo crescente reconhecimento desse idioma no Brasil. Mas a maioria dos entrevistados afirmou que não se sente preparada para dar aulas de espanhol, como se vê a seguir (sic):

Eu acho que eu não vou conseguir dar aula de espanhol, exatamente pelo problema de eu ter muita dificuldade para falar pras pessoas. Então, eu sempre pensei que se algum dia eu tiver que dar aula de espanhol, eu vou ter que fazer um curso à parte. Exatamente pra poder falar melhor. Aí... eu não quero nem me arriscar a dar aula de espanhol. (A1)

Boa pergunta. Ah... não sei. De espanhol, não sei. Não sei. Não sei nem de outras matérias se eu vou estar muito preparada. (A3)

Não. Eu não estou nem um pouco preparada. [...] Tanto é que depois que eu terminar, assim que eu puder, vou fazer um curso de extensão de espanhol porque eu não tenho conhecimento suficiente para dar aula... De espanhol, não. (A4)

No momento eu não me sinto assim... preparada, né? Temos mais um ano e pouco de aula. Quem sabe? (A5)

A fala desses alunos evidencia não só a falta de segurança quanto ao domínio estrutural da língua, mas principalmente a falta da competência lingüística ¹¹, como se pode verificar principalmente nos depoimentos de A1 e A4.

Agora, vejamos o que P1 e P2 dizem a respeito desse assunto (sic):

Não! Não! (silêncio) É... alguns sim, não são todos, mas alguns sim.[...] Tudo é feito em dupla: é o professor e o aluno. Nunca podemos falar assim, se um professor não se sair bem é só o aluno. O professor também está dentro dessa, não podemos falar que é só o aluno [...] Agora, pode ser que eles não saem preparados na gramática! Não, não é na gramática, é no... no domínio da língua e isso eles podem estudar se eles quiserem, isso se adquire, estuda e se adquire. Agora, eles vão sair preparados pra saber o que eles vão encontrar lá fora, eles vão saber como tratar esses alunos, eles vão saber que lá não vai ser o ensino que eles estão tendo aqui, porque lá eles vão encontrar-se com crianças doentes, defeituosas, famintas. Isso eles estão preparados, pra isso sim. (P1)

¹¹ A competência comunicativa implica o conhecimento não apenas do código lingüístico, mas em saber como se expressar de acordo com uma situação real e cultural.

Olha! Alguns não, mas... vamos dizer assim... do grupo que se forma...uns 50% podem assumir uma sala de aula a qualquer momento e os outros, se tiverem interesse... se esforçarem, pra desenvolver o trabalho, então.....(silêncio). (P2)

No entanto, é preciso ressaltar que o depoimento de P1 deixa transparecer a relevância da maturidade emocional e psicológica do professor - a ser trabalhada já nos cursos de formação - para enfrentar os problemas e dificuldades do processo de ensinar e aprender. Será que é isso mesmo? Será que, se os alunos forem mais valorizados e receberem maior atenção de seus professores, terão melhor desempenho escolar e seus mestres, em contrapartida, serão melhores profissionais?

Acreditamos que por um lado sim, pois os professores serão mais sensíveis e perceptivos, quer dizer, terão maior consciência de sua responsabilidade na formação profissional e, inclusive, pessoal de seus alunos, mas o que é preciso ressaltar e que deve ser rejeitado é a idéia de que, se os alunos-professores foram bem tratados, certamente serão bons profissionais. Ora, a cordialidade não é o suficiente para formar um bom profissional.

Observamos que as professoras têm consciência de que muitos de seus alunos não saem preparados para ensinar a língua que estudaram durante quatro anos e apontam os aspectos formais da língua - por exemplo, a gramática - como sendo a maior dificuldade dos alunos. Em contrapartida, eles revelam a falta de segurança lingüística, como pudemos perceber nos seus depoimentos. Tal situação evidencia a necessidade de que sejam repensadas as concepções referentes ao ensino da Língua Espanhola na formação inicial de professores.

A partir dos depoimentos referentes à formação lingüística e gramatical, tanto os alunos como as professoras reconhecem que nem todos os futuros professores saem preparados para comunicar-se e muito menos ainda, para ensinar a língua para a qual

receberão uma licença. Entretanto, mesmo assim, as professoras concordam em que, se os alunos se esforçarem, poderão adquirir as habilidades que não adquiriram durante os quatro anos de universidade, o que deixa subentendido que as professoras compartilham a concepção de que se os alunos aprenderem a teoria - gramática - a prática, isto é, a comunicação na Língua Espanhola, será uma consequência natural, ou seja, decorrente de suas iniciativas pessoais.

Em vista dessa concepção pedagógica, muitos alunos, apesar de freqüentarem o curso para formação de professores de Língua Espanhola, precisam ainda buscar os famosos cursos de idiomas para aprender uma língua estrangeira. Para desconforto geral, trata-se da mesma língua estrangeira que estudaram durante toda a graduação.

CAPÍTULO 5

RUMO A UMA CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Moroz e Gianfaldoni (2002, p. 73): “[...] um conjunto de informações sem organização é de pouca serventia, daí ser importante o momento da análise de dados, quando se tem a visão real dos resultados obtidos”. Afinal, qual seria a utilidade do extenso volume de dados que coletamos durante o período das observações e nas entrevistas, se agora simplesmente apresentássemos os dados “brutos”, isto é, exatamente como foram registrados? O que todo esse material significaria em termos de produção de conhecimento?

Portanto, trabalhamos em busca de uma organização e categorização desses dados com a finalidade de torná-los compreensíveis e úteis.

Conviria, também, esclarecer que temos plena consciência de que a forma de coleta, de categorização e de análise dos dados contemplados é uma dentre outras possibilidades que poderiam surgir a partir do mesmo material, pois concordamos que “diferentes pesquisadores podem construir diferentes categorias a partir do mesmo conjunto de dados, pois esta construção depende da experiência pessoal, das teorias do seu conhecimento e das suas crenças e valores” (SZYMANSKI, ALMEIDA; PRANDINI, 2002, p. 75).

Após oito meses de registros e entrevistas, deparamo-nos com um volume grande de informações. Como seria praticamente impossível analisarmos tudo simultaneamente, tivemos de “quebrar o todo em partes”.

Inicialmente, lemos os registros várias vezes e, para facilitar a visualização das metodologias utilizadas pelas professoras, construímos um quadro sinótico de todos os acontecimentos e atividades de cada aula observada. Depois, excluímos todas as informações consideradas irrelevantes para esta pesquisa. Em seguida, tentamos colocar em colunas as ações das professoras sem repeti-las e, então, procuramos agrupá-las a partir de suas semelhanças. Ao lermos, fomos percebendo as incoerências de alguns conjuntos já estruturados e, assim, reagrupamos os dados. Após lermos mais algumas vezes, tivemos um “insight”, quer dizer, de repente vislumbramos que “tudo o que as professoras fazem, ou intentam fazer, é para que os alunos aprendam a *ler, escrever, ouvir e falar* e, ao mesmo tempo, lembramos que P1 explicitou a importância de que se desenvolvessem essas quatro habilidades, como pudemos verificar em sua fala durante a entrevista (sic): “[...] nós temos que procurar praticar as quatro destrezas, as quatro são importantes”.

Montamos, dessa forma, quatro grandes categorias e subcategorias que são as metodologias utilizadas pelas professoras para desenvolver as quatro habilidades (oralidade, audição, escrita e leitura). Porém, não poderíamos desconsiderar as diferentes formas como as professoras verificam a aprendizagem de seus alunos e, conseqüentemente, suas práticas, como também não poderíamos deixar de lado as relações interpessoais entre as professoras e seus alunos. A fim de contemplar todos os objetivos traçados, foi necessário verificar e apresentar os recursos que cada universidade oferece para subsidiar as práticas das professoras e quais recursos foram utilizados, bem como a

forma e o modo de sua utilização. Assim, chegamos a mais três grandes eixos: as formas de avaliação, os recursos disponíveis e o relacionamento entre as professoras e seus alunos.

Voltamos, então, ao nosso quadro sinóptico e fomos sublinhando, com diferentes cores, cada uma de nossas categorias para verificar as frequências. Mas, para verificar a relação professor-aluno, preferimos voltar aos cadernos de registros de campo para um reajuste de dados.

Ao verificarmos o número de incidências de cada metodologia, percebemos que não poderíamos utilizar o mesmo quesito para classificar a frequência de uma mesma categoria para as práticas das duas professoras, pois, na universidade particular, observamos 23 encontros (duas aulas de cinquenta minutos cada) entre os meses de fevereiro a setembro de 2005 e, na universidade pública, trinta e oito encontros no mesmo período. Essa diferença justifica-se pela maior carga horária no curso da universidade pública.

Então, utilizamos diferentes parâmetros para classificar a frequência de uma metodologia como sendo, por exemplo, muito, pouco, ou regular. Dessa forma, na instituição particular classificamos como “pouco” as metodologias que foram utilizadas de uma a cinco vezes e, na instituição pública, de uma a nove incidências.

Depois disso, procuramos fazer uma articulação entre as categorias elaboradas, nossas observações, os depoimentos das professoras e dos alunos e, só a partir daí, realizamos a interpretação dos dados, orientados por nossa fundamentação teórica.

A seguir, apresentaremos algumas considerações pautadas em nosso quadro sinóptico construído a partir de nossos registros de campo que, inicialmente, apresentavam uma descrição minudente de todos os acontecimentos de cada encontro. Mas, apesar de acharmos que esse quadro é extremamente interessante, entendemos que poderíamos

distanciar-nos demasiadamente dos objetivos traçados nesta pesquisa, além do risco de tornar a apresentação dos dados muito cansativa e prolixa. Sendo assim, decidimos sistematizá-lo mais sinteticamente e apresentar um quadro sinóptico em anexo, restrito às seqüências metodológicas e recursos utilizados em cada encontro observado.

Depois de todas as idas e vindas, já explicitadas no capítulo 4, eis as categorias e subcategorias a que chegamos:

Quadro 1 - As categorias e subcategorias.

Categorias	Subcategorias
Metodologias para desenvolver a audição	Explicação da professora/comentários
	Audição de diferentes gêneros textuais (conto infantil, textos e exercícios do livro didático)
	Dúvidas de vocabulário dos textos ouvidos ou lidos
	Audição de músicas
	Vocabulário das músicas ouvidas
	Leitura de um texto pela professora
	Narração de um texto pela professora
Metodologias para desenvolver a oralidade	Correção compartilhada de exercícios (inclusive das interpretações de texto)
	Leitura compartilhada de diferentes gêneros textuais e das produções escritas (textos, frases, outros)
	Pronúncia das palavras adequadamente
	Narração de biografias, textos, livro ou partes de um livro
	Dramatização de diálogos em duplas
	Entoação de músicas
Metodologias para desenvolver a leitura	Comunicação na língua espanhola
	Leitura oral compartilhada de textos do livro didático (explicações do livro, materiais extras)
	Leitura das produções escritas para o grupo/classe
	Compreensão do vocabulário
	Leitura de outros materiais (jornais, revistas, livros, panfletos), biografias de autores da Literatura Espanhola
	Leitura de diferentes gêneros textuais
Metodologias para desenvolver a escrita	Leitura individual e silenciosa
	Produção de diferentes gêneros textuais (resumos, cartas, bilhetes, cartão postal, pedido de emprego, outros)
	Produção de frases a partir de um vocabulário ou conteúdo gramatical trabalhado
	Exercícios (livro didático, complementares, extras)
	Passar a prova e atividades a limpo
	Transcrição de músicas
Metodologias	Caderno de verbos (lista de verbos para serem conjugados)
	Atividades feitas em casa: trabalhos, caderno de verbos, exercícios do livro

Categorias	Subcategorias
utilizadas para avaliar a aprendizagem dos alunos	Produção de textos (resumos/ sínteses, outros)
	Avaliação oral
	Avaliação escrita
Dinâmicas e recursos utilizados para auxiliar a aprendizagem dos alunos	Livro didático
	Aulas no laboratório
	Aparelho de som (ouvir músicas, textos, diálogos, outros)
	Videocassete (filmes)
	Quadro e giz
	Jogos (dinâmicas)
	Projektor de slides
	Uso do dicionário
	Retroprojektor
	Data show
	Contato com estrangeiros/nativos
	Relação professor-aluno
Preocupa-se com o lado emocional dos alunos	
Acessível para discussão de diferentes assuntos	
Discute com os alunos a melhor data para as avaliações e entrega de atividades	
Relacionamento franco, democrático, igualitário	
Incentiva e elogia os progressos dos alunos	
Disponibiliza materiais pessoais para os alunos	
Comunica a e incentiva a participação em congressos, palestras, outros	
Exerce o papel de mediadora do conhecimento	
Exerce o papel de detentora/transmissora do conhecimento	

Na seqüência, apresentaremos e comentaremos os quadros com suas categorias, subcategorias e a tabulação dos dados coletados, sempre pautados em nossos registros de campo.

Quadro 2 - Metodologias utilizadas pelas professoras para desenvolver a habilidade auditiva - Primeira Categoria.

Categorias	Subcategorias	P1	P2
Metodologias para desenvolver a audição	Explicação da professora/ comentários	M	M
	Dúvidas de vocabulário dos textos ouvidos ou lidos	M	M
	Audição de diferentes gêneros textuais (conto infantil, textos e exercícios do livro didático)	P	R
	Audição de músicas	P	R
	Leitura de um texto pela professora	P	P
	Narração de um texto pela professora	P	A

Legenda: M - Muito R - Regular P - Pouco A - Ausente

Como podemos depreender do quadro 2, fica evidente que as duas professoras são o principal modelo lingüístico com o qual os alunos têm contato. Entretanto, é importante salientar que, durante as observações verificamos que a audição de diferentes gêneros textuais era uma prática mais comum nas aulas de P2. Este tipo de atividade é relevante por possibilitar aos alunos o contato com diferentes variantes lingüísticas, fato que também pode facilitar o contato com nativos e com materiais auditivos de diferentes países cuja língua oficial é o espanhol.

Quanto às dúvidas de vocabulário, seja dos textos ouvidos, lidos, ou mesmo das músicas, constata-se, na prática das duas professoras, uma nítida preocupação em saná-las. No entanto, P1 trabalha mais com a leitura de textos do livro didático e com as próprias listas de vocabulário que o livro traz. Com essa preocupação em sanar todas as dúvidas em relação ao significado das palavras, as professoras sempre explicam os significados, estabelecendo contraste entre a palavra e a realidade dos alunos.

Como já mencionado além de trabalhar a leitura dos textos do livro didático, P2 trabalhou com atividades de compreensão oral, de exercícios, contos infantis, músicas e filmes. Em contrapartida, presenciamos apenas duas aulas em que P1 trabalhou a audição de músicas com os alunos, o que ocorreu no início do ano letivo, quando estavam se preparando para uma apresentação em um sarau organizado pelo curso de Letras da universidade.

Como se pode verificar, no quadro sinóptico 2 (anexo B), a audição de música é uma prática mais presente nas aulas de P2. Entretanto, também podemos observar que raras foram as vezes em que a professora disponibilizou a letra das músicas para os alunos. Conforme depoimentos dos alunos, percebemos que eles gostam de músicas, mas não possuem os mesmos gostos que a professora (sic):

[...] no meu caso, eu acho que algumas músicas são bem... assim, eu não acho muito interessante não. Meio chata. Talvez, se ela trouxesse aqueles músicas mais... mais atuais, porque geralmente ela traz aqueles clássicos, né? Assim, do espanhol, e a turma é jovem, então eu acho que talvez seja por isso. (A4)

Talvez as músicas que ela escolhe, né? Sejam assim... músicas que... não fazem parte do gosto da maioria, né? Música meio antiga. (A5)

Além de não compartilharem o gosto musical, os alunos afirmam que as atividades com músicas resumem-se a ouvir para sanar dúvidas de vocabulário e percebemos que, muitas vezes, os alunos não se manifestavam, porque nem sequer tinham entendido todas as palavras. Vejamos a fala de um dos alunos (sic):

Porque, infelizmente, fica o que é passado na música... fica a música pela música, pela audição da música e acaba ali, ouviu a música e acabou. [...] Não tem uma comparação, eu acho que seria muito mais interessante. A gente não tem a letra da música, pra poder comparar, discutir sobre o tema abordado na música, mas não basta só ouvir a música.... Isso acontece comigo, eu ouço a música, tá... eu fico ouvindo, mas eu tenho dificuldade em entender quando não estou vendo a pessoa falar. ... Eu preciso muito da leitura labial na Língua Espanhola, eu tenho uma dificuldade enorme pra identificar. Então assim... fica complicadíssimo. (A2)

A partir dos depoimentos dos alunos entrevistados e de nossos registros, pode-se inferir que a professora ainda não percebeu que, na verdade, os alunos se interessam por e gostam de trabalhar com músicas, mas o problema, isto é, o que os desestimula, é a forma como têm sido trabalhadas. A única vez em que ela trouxe a letra e uma música de acordo com o gosto da maioria, os alunos cantaram e demonstraram um grande entusiasmo em relação a esta atividade.

P1, tanto quanto P2, lia, às vezes, em voz alta, algum texto para que o grupo pudesse perceber a importância dos sinais de pontuação, da entonação, do ritmo e da pronúncia das palavras, o que evidencia que elas também valorizavam a comunicação na língua-alvo.

Presenciamos, em nossas observações de campo, que P1 sempre busca diferentes estratégias para que seus alunos superem suas dificuldades. Como exemplo, diante da dificuldade apresentada pelos seus alunos em narrar oralmente um texto, a professora interrompeu a atividade e narrou o texto para que os alunos percebessem como deveriam fazê-lo e, logo em seguida, pediu para cada aluno contar um trecho do mesmo texto. Quando alguém ainda apresentava dificuldades, ela fazia perguntas referentes ao texto para auxiliá-lo.

Quadro 3 - Metodologias utilizadas pelas professoras para desenvolver a habilidade oral dos alunos - Segunda Categoria.

Categorias	Subcategorias	P1	P2
Metodologias para desenvolver a oralidade	Correção compartilhada de exercícios (inclusive das interpretações de texto)	M	M
	Leitura compartilhada de diferentes gêneros textuais e das produções escritas (textos, frases, outros)	M	R
	Pronúncia das palavras adequadamente	M	R
	Narração de biografias, textos, livro ou partes de um livro	R	P
	Dramatização de diálogos em duplas	P	A
	Entoação de músicas	P	P
	Comunicação na língua espanhola	P	A

Legenda: M - Muito R - Regular P - Pouco A - Ausente

Conforme pudemos observar, a leitura compartilhada¹² é uma prática muito comum nas aulas das duas professoras, sendo mais freqüente nas aulas de P1, evidenciando o incentivo às atividades sócio-interativas.

Nas aulas de P1, quando a leitura é de uma produção escrita, na maioria das vezes cada aluno tem a oportunidade de ler todo o seu texto e após a leitura a professora sempre tece algum comentário referente ao texto e a oralidade do aluno, o que já não ocorre nas aulas de P2 que devido ao maior número de alunos trabalha mais a leitura

¹² Leitura compartilhada é quando cada aluno lê um trecho de um texto ou, ainda, quando lê para a classe uma produção textual.

compartilhada. E quando trabalha a leitura de produção escrita, pergunta quem gostaria de ler e seleciona alguns alunos para ler.

A partir de nossos registros de campo, percebemos que os alunos de P1 valorizam muito mais esta metodologia que os alunos de P2. Os alunos de P1 fazem questão de ler seus textos e de que a professora os corrija e aponte os aspectos que precisam ser mudados ou melhorados. Em contrapartida, os alunos de P1 não gostam muito de se expor, pois presenciamos algumas vezes em que a professora perguntou quem gostaria de ler (mesmo o livro didático) e ninguém se manifestou, obrigando a professora a escolher um aluno.

Dentre as metodologias utilizadas para desenvolver a oralidade, percebemos uma grande ênfase na correção da pronúncia das palavras. Apesar de ser uma preocupação das duas professoras, P1 era mais sistemática nessa correção e P2, algumas vezes, não dizia nada.

Além das leituras compartilhadas, P1 trabalhou a oralidade nas apresentações orais e individuais de biografias e obras de autores consagrados da literatura espanhola, enquanto que P2 realizou apenas uma atividade dessa natureza durante o período de nossas observações.

Apesar de P2 ter trabalhado com músicas nas aulas no laboratório, presenciamos apenas duas vezes a entoação musical e, quanto à P1, trabalhou com música apenas para a apresentação no sarau (anexo A).

Nas primeiras aulas, era comum a professora P1 chamar a atenção dos alunos para que falassem em espanhol, mas depois pudemos perceber que essa orientação não é uma prática constante. Quanto aos nossos registros das práticas de P2, não observamos a professora pedir aos alunos que se comunicassem em espanhol, apesar de que a grande

maioria, assim como os alunos da P1, falam com a professora e entre si apenas em português.

Quadro 4 - Metodologias utilizadas pelas professoras para desenvolver a habilidade de leitura dos alunos - Terceira Categoria.

Categorias	Subcategorias	P1	P2
Metodologias para desenvolver a leitura	Leitura oral compartilhada de textos do livro didático (explicações do livro, exercícios)	M	R
	Compreensão do vocabulário	M	M
	Leitura das produções escritas para o grupo/classe	P	A
	Leitura de outros materiais (jornais, revistas, livros, panfletos, biografias de autores da Literatura Espanhola)	P	P
	Leitura individual e silenciosa	P	A

Legenda: M - Muito R - Regular P - Pouco A - Ausente

Como se pode inferir, a partir das frequências registradas no quadro acima, há uma nítida preocupação na atuação das duas professoras quanto à aprendizagem do vocabulário. A maioria dos alunos matriculados não tem fluência na Língua Espanhola ao iniciarem o curso de Letras e, além do mais, esta não é uma exigência para a inscrição no vestibular de nenhuma das universidades investigadas. Portanto, além de aprenderem a ensinar, precisam, obviamente, aprender antes o idioma.

Apesar de termos observado que a leitura oral compartilhada de textos do livro didático é uma prática mais comum nas aulas de P1, dentre as metodologias explicitadas, esta é uma das mais utilizadas tanto por P1 quanto por P2. Notamos, também, que as práticas das professoras quase sempre são desenvolvidas a partir do livro didático. Como é possível notar na subcategoria “Leitura de outros materiais”, esta não é uma atividade muito presente nas aulas das duas docentes.

É interessante observar que, ao perguntarmos a opinião das professoras acerca da orientação dos PCNs de Língua Estrangeira para se trabalhar mais a leitura nas escolas

de ensino fundamental e médio, elas afirmaram que ao se trabalhar a leitura outras habilidades são desenvolvidas, como podemos verificar nos depoimentos abaixo (sic):

Você pode partir da leitura, mas você fazendo a leitura não está fazendo só leitura, o aluno já está praticando a oralidade, está se comunicando. Mas a leitura é muito boa, principalmente se ela for feita em voz alta, porque aí você está usando também o seu ouvido. (P1)

Bom..., mas ... trabalhando a leitura, você pode trabalhar a língua, a gramática dentro do... dentro do texto ... trabalhar diretamente aí. (P2)

Como se pode depreender das entrevistas, as duas professoras reconhecem a importância da leitura e o fato de que ela também propicia o desenvolvimento de outras habilidades, porém como podemos observar no quadro (4), na prática, essas atividades de leitura não foram tão privilegiadas.

De modo geral, notamos que as duas professoras privilegiam as atividades em duplas, como as leituras e correções compartilhadas. Tal conduta evidencia o interacionismo defendido por Vygotsky para que, dessa forma, os parceiros mais competentes possam auxiliar os seus colegas, acelerando, assim, o processo de desenvolvimento cognitivo de cada um.

Quadro 5 - Metodologias utilizadas pelas professoras para desenvolver a habilidade de escrita dos alunos - Quarta Categoria.

Categorias	Subcategorias	P1	P2
Metodologias para desenvolver a escrita	Exercícios (livro didático, complementares ¹³ , extras ¹⁴)	M	M
	Produção de diferentes gêneros textuais (resumos, cartas, bilhetes, cartão postal, pedido de emprego, outros)	R	P
	Produção de frases a partir de um vocabulário ou conteúdo gramatical trabalhado	R	P
	Transcrição de músicas	P	P
	Passar prova ou atividades a limpo	A	P
	Caderno de verbos (lista de verbos para serem conjugados)	A	M

Legenda: M - Muito R - Regular P - Pouco A - Ausente

¹³ Exercícios complementares: os livros didáticos adotados tanto por P1 como por P2 apresentam atividades de reforço ao final das unidades.

¹⁴ Exercícios extras: eram os exercícios fotocopiados pelas professoras de outros livros didáticos ou de gramáticas.

Como a maioria das práticas das professoras baseia-se no livro didático, a metodologia mais utilizada para o desenvolvimento da habilidade escrita são os exercícios do livro, que se resumem basicamente a exercícios de preencher lacunas, memorização de conceitos gramaticais e reprodução de estruturas frasais. Dessa forma, podemos inferir que a prática das duas professoras privilegia a repetição mnemônica de exercícios para desenvolver a habilidade escrita dos alunos.

A produção de frases a partir de um vocabulário ou conteúdo gramatical trabalhado é uma metodologia muito valorizada por P1. Sempre que explicava um conteúdo novo, ou o significado de palavras, pedia para que os alunos fizessem frases.

P2 passa muitas atividades para serem entregues e avaliadas, mas percebeu que os alunos não estavam se empenhando na execução de tais atividades e, dessa maneira, passou a pedir que passassem a limpo os erros cometidos para que, de alguma forma, pudessem pensar em suas dificuldades.

A transcrição de música é uma metodologia que foi utilizada apenas uma vez pelas professoras, mas, como pudemos notar, os alunos gostaram muito, ficaram atentos e empenharam-se na atividade. Observemos a opinião dos alunos referente às atividades com músicas (sic):

Bom! Eu sempre achei que música facilita muito. Pelo menos pra mim, eu aprendo bastante quando tem alguma coisa envolvendo música. (A1)

Acho que com... músicas e obras você aprende bem legal porque é uma coisa mais dinâmica. (A3)

[...] no primeiro e segundo semestres, a professora sempre trazia música. Só que ela trazia umas músicas assim... eu lembro que eram músicas da época dela. Aí o pessoal não gostava porque eram músicas muito antigas e daí nós começamos a trazer uns CDs nossos, mas agora a gente não está ouvindo mais não. Agora é só leitura e é muito chato, os livros são muito chatos (risos). (A7)

Conforme podemos deduzir da fala dos alunos entrevistados, este tipo de atividade é muito interessante, visto que é uma metodologia dinâmica e capaz de facilitar a aprendizagem, auxiliando no desenvolvimento da audição e da escrita e que ainda pode ser utilizada para leitura, entoação de músicas e para incentivar também a oralidade.

Quanto ao caderno de verbos, foi recomendado e até exigido desde as primeiras aulas de P2, como se pode notar no quadro sinóptico 2 das aulas que observamos. Nesse caderno, os alunos conjugavam os verbos em todas as pessoas do singular e do plural e em todos os tempos verbais já estudados. Conforme observamos, geralmente eles tinham de conjugar listas de entre dez a vinte e cinco verbos, por vez. Essa metodologia evidencia uma prática extremamente tradicional e mnemônica e que, segundo P2, é indispensável. Ela reitera que não conhece outra metodologia mais eficaz para se aprender os verbos. Algumas anotações de campo ilustram nossa afirmação (sic):

Não vou negar que é uma forma tradicional, porém é uma excelente maneira de aprender a conjugar [verbos] e escrever.

Quando eu estudava....tive uma professora que nos pediu para conjugar quase todos os verbos do livro. Eu tenho meus cadernos de verbos até hoje.

Como se pode perceber na fala de P2, ela tem consciência de que privilegia algumas metodologias tradicionais e reitera que não conhece outra forma que dê melhores resultados na aprendizagem de verbos. Ela ainda nos mostra que ensina da maneira como foi ensinada e, apesar da participação em congressos, do mestrado e outros eventos, ela age de acordo com suas crenças.

Como pudemos verificar em nossas observações de campo, P1 também compartilha com P2 a idéia de que para se aprender os verbos é preciso memorizá-los (sic): “É lógico que o que estou fazendo aqui como um papagaio não é suficiente, vocês têm que

praticar em casa, porque os verbos... infelizmente, precisam ser memorizados". (26/04/05).

Ou ainda, quando disse (sic):

Até agora eu não me convenci ainda de que a gente não pode falar para os alunos não decorarem verbos. Então, me ensine como eu vou ensiná-los o verbo. Tirando dos textos? Isso você pode ensinar para os outros alunos, mas para o professor? Para o futuro professor? Você tem que fazer eles estudarem, não adianta. Quem vai ser professor tem que saber a gramática SIM! Tem que saber o que é uma preposição solta, não dentro só do contexto, porque se você souber solta, você vai saber o que ela está fazendo aí e você vai saber a sintaxe e morfossintaxe. TUDO! (Entrevista).

[...] é permitido e necessário utilizar estratégias tradicionais: repetição, memorização, para que os alunos aprendam a gramática porque se aprenderem os verbos apenas no texto passarão apurados o dia em que, por exemplo, um aluno perguntar como se conjuga determinado verbo. (aula do dia 15/09/05).

A partir de nossas observações e dos depoimentos de P1 e P2, podemos inferir que ambas utilizam diferentes métodos de ensino, mas é evidente que muitas de suas ações são influenciadas pela concepção tradicional de ensino-aprendizagem. No entanto, é importante esclarecermos que há uma nítida divergência entre nossa afirmação e o depoimento das professoras quando foram questionadas acerca de qual seria o melhor método para se ensinar a Língua Espanhola. Vejamos a fala das professoras (sic):

A comunicativa. As pessoas pensam que a comunicativa é só a oralidade, mas comunicativa é tudo. Na comunicativa o aluno pode escrever, ele vai ler, ele vai ouvir, tudo entra na comunicativa, o que não pode é ficar uma coisa muito engessada, muito antiga. Tem que fazer o aluno conversar, a oralidade é muito importante, porque com a oralidade você mexe todo o ser. (P1)

Método? Não sei... ah.....você tem que primeiro ver, fazer uma avaliação do grupo com o qual você vai trabalhar pra poder... ver os objetivos, ver qual o nível deles pra depois ver de que forma você vai trabalhar, né? Hoje em dia... o enfoque maior é usar a abordagem comunicativa, mas nem por isso você vai deixar de usar... a gramática, ou por exemplo, a parte estrutural da língua que no caso,... você só aprende... o aluno só aprende a conjugação de verbos quando você... vai... você trabalha junto com ele ali... de forma estrutural, né? como conjugar os verbos nas pessoas não dá pra fugir disso. Então, dificilmente o professor vai usar um método X, só aquele método. Vai depender muito do momento, do conteúdo que ele vai explorar. (P2)

Como se pode observar nos depoimentos, as declarações de P1 assim como as de P2 vão ao encontro das situações didáticas que observamos e registramos, já que conforme se constata, nos dados apresentados até o momento, as práticas das professoras condizem parcialmente com seus depoimentos.

Apesar de tudo, fica difícil assegurarmos que tais práticas comprometam de forma irreversível o aprendizado dos alunos, mesmo porque a experiência acumulada pelas duas professoras muitas vezes possibilita a superação dos impasses didáticos provocados pelos métodos tradicionais.

Quadro 6 - Metodologias utilizadas pelas professoras para avaliar a aprendizagem dos alunos - Quinta Categoria.

Categorias	Subcategorias	P1	P2
Metodologias utilizadas para avaliar a aprendizagem dos alunos	Atividades feitas em casa (trabalhos, caderno de verbos, exercícios do livro, outros)	M	R
	Produção de textos (resumos/ sínteses, outros)	R	R
	Avaliação oral	P	P
	Avaliação escrita	P	P

Legenda: M – Muito R - Regular P - Pouco A - Ausente

Ao contrário de P1, que tem em média oito horas/aula por mês, P2 tem doze. Em uma semana ministra duas e, na seguinte, quatro horas/aula e assim sucessivamente. Sendo assim, no início de nossos registros, P1 explicou que devido à redução de carga horária, não fariam mais todas as atividades em classe: os alunos ficariam encarregados de fazê-las em casa e traze-las para que as corrigissem juntos. Assim, P1 corrige todos os exercícios e produções escritas em sala de aula. Mas, de acordo com a professora e alunos, esta não é a melhor decisão e sim, a única. Vejamos a queixa de um dos alunos entrevistados e a opinião da professora (sic):

Eu só acho assim..., que, pra melhorar, os professores tinham que dar menos trabalho e mais atividades para serem desenvolvidas na sala de

aula. Porque a gente que não tem tempo, não tem tempo pra chegar em casa e fazer alguma atividade. Eu acho que a gente tinha que fazer atividades somente na sala de aula. (A8)

Agora eles têm um problema: durante o dia eles trabalham e eles só têm a noite. Então, é um grupo bem esforçado, bem sacrificado. Eles não podem participar de nada! Tudo que acontece na Federal, eu trago pra cá, pra eles irem, mas eles não podem. Coitados! (P1)

Podemos notar que P1 tem consciência dos diferentes problemas econômicos e sócio-culturais de seus alunos, mas devido aos fatores internos (universidade), essa é a única maneira. Segundo seu depoimento, ensinar a língua e ainda ensinar o aluno a ser professor com uma carga horária tão reduzida é muito difícil. Isso, sem mencionar que, se não tiverem a responsabilidade de fazer atividades em casa, muitos - talvez a maioria - não encontrarão um momento para aprofundar ou rever os conhecimentos adquiridos em sala.

Vejamos agora o que as professoras disseram a respeito da avaliação (sic):

Não existe uma avaliação certa e não existe também um tipo só de avaliação, você tem que conhecer os teus alunos, [...] Eu mudo sempre, eu não dou só um tipo de avaliação. Quando o aluno sempre está indo mal, mal, mal, já é outro tipo de avaliação, é uma avaliação conversação. Eu tenho que conversar com esse aluno porque alguma coisa está acontecendo, quer dizer, que tem alguma coisa mal e não é só nele, é das duas partes: é do professor e do aluno. Então, sento e pergunto qual é a sua dificuldade? E se precisar explicar só pra ele, eu fico no intervalo, eu atendo esse aluno, eu explico, [...] até nós descobirmos o motivo. Então, as avaliações que foram feitas e esse aluno saiu mal, se não der para aproveitar, eu não aproveito. Nem que eu tenha que fazer só uma avaliação e que essa avaliação seja boa, porque... não é também dar nota para o aluno, não é isso! A gente tem que estudar esse aluno como um todo, porque avaliação eu acho que é o principal. Aí é que o professor tem que ter um pouco de consciência, humanização. [...] Eu acho que a avaliação é muito importante e o professor tem que ser muito sensível pra ver isso, porque se não, você perde o aluno, o aluno desiste, né? (P1).

Bom! Além das... provas e da participação diária que eu acho que é fundamental. Acho que a avaliação deve ser permanente, né? Continuada. Assim, a gente sempre sabe qual o aluno que vai alcançar um bom desempenho. Não pode ser apenas a questão da prova em si, isto é, a prova oral e a prova escrita, né? (P2).

Conforme nossos registros e os depoimentos apresentados, tanto P1 como P2 utilizam diferentes metodologias para avaliar a aprendizagem dos alunos, demonstrando a busca pela avaliação do processo, do crescimento de cada aluno, mas ainda privilegiam, nas provas, exercícios tradicionais como os de preencher lacunas, conforme podemos verificar nos documentos em anexo (E e F).

um se preocupava com a sua vez de apresentar-se. Também não havia interação entre o grupo, ninguém fazia perguntas ou qualquer tipo de anotações. Apenas a professora é quem anotava e raras vezes fazia alguma pergunta ou vez por outra tecia alguns comentários acerca das dificuldades, mas sempre enfatizando os progressos de cada um.

P1, assim como P2, possui uma ficha ou folha de que constam os nomes dos alunos, a data e a atividade cobrada ou avaliada. Durante o semestre, vão fazendo as anotações da participação e desempenho dos alunos.

Apesar de P2 também utilizar várias estratégias para avaliar a aprendizagem de seus alunos, sua prática diverge em alguns aspectos de P1. Por exemplo, em vez de duas avaliações escritas por semestre, ela aplica uma avaliação e um trabalho escrito e, durante todo o período em que convivemos com o grupo, presenciamos apenas uma atividade de apresentação oral (em dupla ou trio) de uma coleção de livros para crianças que retrata a história de povos como os maias, os astecas e outros. Diferentemente das outras apresentações que já mencionamos nas aulas de P1, o aluno, ou grupo, tinha de escolher um dos livros da coleção, ler, discutir e preparar um resumo para nortear a apresentação e avaliação da professora. Percebemos que os alunos não estavam acostumados a esse tipo de atividade. Ao final das apresentações, P2 disse que a atividade foi boa para praticar a oralidade, leitura e para avaliar a oralidade de cada aluno, ressaltando que precisavam rever os pronomes. Sugeriu que lessem em voz alta em casa e ofereceu-se para gravar fitas para os alunos, o que evidencia a preocupação da professora para auxiliar e estimular o processo de aprendizagem de cada um.

Apesar de que a produção de resumos apareça como uma categoria de frequência regular nas aulas de P1 e P2, essa era sempre a atividade a ser realizada pelos alunos de P2 a cada filme que assistiam, ou quando ouviam um conto ou uma história. A

previsibilidade dessa prática não agradava aos alunos, como se pode notar nos depoimentos abaixo (sic):

[...] não gosto de ter que escrever resumo depois que a gente vê o filme, depois que a gente escuta uma fita ... eu acho isso terrível. Parece quinta série... não gosto! (A3)

Eu não gosto dessa parte em que a professora passa um texto, uma história e depois pede pra gente fazer um resumo. Eu acho que fica uma coisa meio que de primeiro grau, sabe? Um exercício meio de primeiro grau assim, pedindo para os alunos fazerem um resumo. Sempre a mesma coisa, é uma coisa automática: dá um texto e pede um resumo. (A4)

Uma outra metodologia muito valorizada e altamente pontuada era o caderno de verbos que P2 pediu já nas primeiras aulas, como é possível verificar no quadro sinóptico 2 em anexo e no quinto quadro que analisamos.

É interessante notar que, embora as duas professoras tenham afirmado que a memorização é necessária na aprendizagem dos verbos, P2, ao entregar as provas do primeiro semestre, comentou que os alunos tiveram muitas dificuldades com os exercícios de conjugação verbal e disse a eles que (sic): “Infelizmente, se não estudarem os verbos de forma tradicional, se não conjugarem (silêncio). É preciso escrever, conjugar, utilizá-los, se não, não se aprende. Não existe outra forma”.

Nas entrevistas com os alunos de P1, percebemos que eles também têm dificuldades, como podemos observar no depoimento a seguir (sic):

A minha dificuldade maior é em verbo, né? Eu converso muito com a professora, pois eu tenho muita dificuldade em verbo porque a gente emprega o uso do verbo muito errado na Língua Portuguesa. Aí, acaba levando esse erro também para o espanhol. (A7)

Depreende-se da citação e de nossos registros de campo que as atividades de repetição e memorização selecionadas tanto por P1 quanto por P2 não têm auxiliado ou favorecido – à maioria dos alunos - uma aprendizagem significativa de tais conteúdos.

Quadro 7 - Dinâmicas e recursos utilizados pelas professoras para auxiliar a aprendizagem dos alunos - Sexta Categoria.

Categorias	Subcategorias	P1	P2
Dinâmicas e recursos utilizados para auxiliar a aprendizagem dos alunos	Livro didático	M	M
	Aulas no laboratório	A	M
	Aparelho de som (ouvir músicas, textos, diálogos, outros)	P	R
	Vídeo cassete (filmes)	A	P
	Quadro e giz	P	P
	Jogos (dinâmicas)	P	A
	Projetor de slides	A	P
	Uso do dicionário	P	P
	Retroprojektor	A	A
	Data show	A	A
Contato com estrangeiros/nativos	A	P	

Legenda: M – Muito R - Regular P - Pouco A - Ausente

Nessa categoria, procuramos apresentar as dinâmicas, os recursos existentes nas universidades e a sua utilização, ou não, pelas professoras.

Conforme depoimento das professoras, o livro didático não é o agente principal e sim o professor. A função desse material é oferecer um parâmetro, ou seja, um suporte, que deve ser complementado. Vejamos o depoimento das professoras (sic):

[...] o livro, lógico que tem que reunir vários fatores para ser um livro completinho, mas eu acho que o livro não é o principal na sala de aula, o livro você tem que ter para o aluno e a professora ter um parâmetro, mas quem faz a aula é o professor. Não adianta você ter uma coleção de livros lá e você não dominar a disciplina! [...] O livro você tem que ter para dar um direcionamento, mas não que você vai dar tua aula em cima do livro [...] O livro está aí em cima da mesa, pra vocês estudarem em casa. Até pode quando vocês tiverem dúvidas, mas o professor não precisa ficar lendo no livro. (P1)

[...] o livro didático, ele nunca... ele nunca é completo. Então... é só aquele....aquela veia, mas que você tem sempre que estar injetando alguma coisa NOVA....Sempre tem que ter algo paralelo pra... pra complementar. Acho que... é importante. (P2)

Nota-se que P1 acredita que, se o professor dominar o conteúdo, não terá grandes dificuldades para ensinar, mas, de acordo com diversos autores, como Almeida

Filho (1998, 2005a), Abadia (2000, 2004) e muitos outros, esse é apenas um dentre os elementos indispensáveis para que se atinja a competência lingüística.

Apesar de terem afirmado que o livro didático é apenas um instrumento, que ele não é o elemento principal e que o professor deve complementá-lo com outros recursos, é notável a presença marcante do livro na maioria das aulas, salvo raras exceções.

O livro que P1 utilizou com a turma do quinto e sexto semestres é o “Español sin Fronteras¹⁵” que, segundo suas palavras, é o livro mais completo que ela conhece e que utilizou durante seis anos consecutivos. Entretanto, com a turma do curso de Letras que se iniciou em 2004 ela trocou de livro, mas não porque aquele estivesse defasado. De acordo com sua fala, o livro é um material que serve para nortear as aulas. Contudo, nossos registros apontam que a atuação pedagógica da professora é direcionada pelo livro didático, visto que raramente utilizou outros recursos em suas aulas. Apesar disso, percebemos que, apesar de seguir o livro, a professora busca superá-lo em sua fala e em algumas atividades que propõe. Nas explicações, ela sempre insere novos elementos por intermédio dos contrastes, ou seja, ela parte do que o livro traz e complementa sua explicação com exemplos do cotidiano de seus alunos e, ao contrário do livro, ela propõe muitas atividades em duplas, leituras e correções compartilhadas, estabelecendo a interação entre os discentes.

Já o livro adotado por P2 é o “Hacia el Español”¹⁶ e, assim como nas aulas de P1, é o principal recurso utilizado. Entretanto, de acordo com seu depoimento já explicitado, ela afirma que o livro didático não pode ser o principal e, muito menos, o único recurso utilizado em sala de aula, mas de acordo com nossos registros e entrevistas

¹⁵ GARCÍA, María De Los Ángeles J.; HERNÁNDEZ, Josephine Sánchez. **Español sin fronteras:** curso de lengua española. 2.ed. São Paulo: Scipione, Volume 3, 2002.

¹⁶ BRUNO, Fátima Cabral; Mendoza, Maria Angélica. **Hacia el español:** curso de lengua y cultura hispánica - Nivel intermédio. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

com os alunos, tal assertiva não condiz com sua prática em sala de aula. Vejamos o comentário de um dos seus aluno(sic):

Olha só, neste ano que você está acompanhando, infelizmente eu não posso te dizer que eu fiz uma atividade de que eu tenha gostado, nenhuma. [...] Eu não gosto da monotonia na sala de aula e infelizmente, é isso que acontece na aula de espanhol. [...] Porque se a gente ver, hoje, as aulas de língua espanhola e a gente, no futuro, espelhar as nossas aulas nas aulas a que a gente assiste aqui vai ser complicado. Porque ... a gente vai aí para escola pública, pessoal adolescente com uma aula dessa, das duas, uma: ou os alunos dormem ou acabam com a sala. Então, eu acredito que as aulas precisam ser mais dinâmicas, precisam ter atividades que envolvam os alunos de maneira que eles falem mais, que despertem o interesse, mas aí, lógico com uma turma pequena como a gente tem. É preciso ter a noção dos interesses de cada um, ou de grupos, e trabalhar atividades diferentes, porque tentar levar a sala inteira com uma única atividade, ainda mais quando essa atividade é de exercício e correção, não funciona. Eu acho muito mais interessante é... discussões sobre qualquer assunto em Língua Espanhola, produção ... pesquisa. A gente está dentro do curso de Letras, a gente pode falar muito de Literatura, pode falar muito do estudo da língua, da... história da língua e a gente não faz isso. Eu acho que isso é mais... muito mais importante, principalmente porque a gente está aprendendo pra ensinar pra alguém. (A2).

O depoimento apresentado ilustra a preocupação dos alunos com a sua formação, mas também denuncia a desmotivação ou o desinteresse e clama por uma maneira mais agradável de aprender. Conforme já constatado não apenas nesse depoimento, mas em outros já citados, está implícito o desejo de aulas mais dinâmicas, pois além de tornar a aprendizagem mais interessante, servirá como um suporte para assumirem a profissão docente.

Dentre as trinta e oito aulas de P2 que observamos, dezoito aconteceram no laboratório de línguas, ou seja, quase a metade das aulas. Assim, podemos inferir que o laboratório é bastante utilizado. Nessas aulas, eram trabalhadas atividades do livro didático, audição de contos, diálogos e músicas para desenvolver a audição e trabalhar o vocabulário; uma outra prática era a audição de músicas enquanto os alunos faziam outras atividades. Mas, conforme nossos registros de campo e relato dos alunos durante as

entrevistas, nota-se que essa não era uma atividade de que os alunos gostavam muito, embora muitos tenham afirmado que a música pode auxiliar muito em sua aprendizagem.

De acordo com nossa observação e com falas já explicitadas, a professora não disponibilizava o acesso às letras das músicas que eram trabalhadas, como se pode verificar no quadro sinóptico 2 (anexo B) de nossos registros. Apenas em duas vezes os alunos trabalharam com as letras. Esse é um dos fatores que faziam com que os alunos não se interessassem muito por essas atividades. Outro fator também muito marcante é o estilo das músicas que eram trabalhadas, já que a maioria dos alunos era jovem e, como é comum nessa faixa etária, gostam de músicas alegres e dançantes. A fim de esclarecer nossa afirmação, vejamos os depoimentos de alguns alunos durante a entrevista (sic):

[...] no meu caso, eu acho que algumas músicas são bem... assim, eu não acho muito interessante não. Meio chata. Talvez, se ela trouxesse aqueles músicas mais... mais atuais, porque geralmente ela traz aqueles clássicos, né? Assim do espanhol e a turma é jovem, então eu acho que talvez seja por isso. (A4)

Talvez as músicas que ela escolhe, sejam assim... músicas que... não fazem parte do gosto da maioria. Música meio antiga. (A5)

Como já mencionamos, houve duas aulas em que os alunos tiveram acesso às letras e uma dessas aulas foi muito marcante para nós, pois a professora trouxe letras de músicas cujo tema eram as festas juninas, mas antes apresentou uma música que ficou muito conhecida no Brasil, denominada “Macarena”. Foi muito interessante, porque embora os alunos não tivessem essa letra, eles cantaram e alguns até dançaram (mesmo sentados) e depois participaram das outras atividades com mais empenho e alegria. Evidenciado dessa forma, o potencial dessa atividade poderia ser mais bem aproveitado para estimular e auxiliar o processo de aprendizagem dos alunos.

Ao contrário de P2, não observamos nenhuma aula de P1 no laboratório, mas segundo a professora nos explicou, esse fato se deve à redução da carga horária de quatro

bastante atentos à fala dos visitantes, mas poucos foram aqueles que se arriscaram a fazer perguntas ou a dizer alguma coisa. Dessa forma, os visitantes ficaram falando de diferentes assuntos e sem grande interação com a classe. A outra visita foi a de uma professora concursada do Departamento de Letras - da mesma universidade pública alvo desta pesquisa - que está terminando o seu Doutorado na Espanha e, novamente percebemos que os alunos não têm coragem de comunicar-se, e apenas uma aluna e a própria P2 é que fizeram perguntas à visitante. Como se nota, apesar de que esses alunos estejam no penúltimo ano de faculdade, não se sentem seguros para falar em espanhol e, muito menos, para serem professores dessa língua/idioma. Observemos a fala de alguns alunos e, em seguida, a opinião das professoras a esse respeito (sic):

Eu acho que eu não vou conseguir dar aula de espanhol exatamente pelo problema de eu ter muita dificuldade pra falar para as pessoas. Aí... eu não quero nem me arriscar a dar aula de espanhol. (A1).

Boa pergunta. Ah... não sei, de espanhol, não sei. Não sei nem de outras matérias se eu vou estar muito preparada. (A3).

No meu caso eu... diria que não, porque.... desde o início eu pus as aulas de Língua Espanhola mais como uma maneira de aprender uma língua, né? (A6).

Vejamos, agora, a opinião das professoras (sic):

Alguns sim, não são todos [...] alguns saem preparados, agora, pode ser que eles não saem preparados na gramática! Não, não é na gramática, é no... no domínio da língua e isso eles podem estudar se eles quiserem, isso se adquire, estuda e se adquire. Agora, eles vão sair preparados pra saber o que eles vão encontrar lá fora, eles vão saber como tratar esses alunos, eles vão saber que lá não vai ser o ensino que eles estão tendo aqui, porque lá eles vão encontrar com crianças doentes, defeituosas, famintas. Isso eles estão preparados; pra isso, sim. E eles estando emocionalmente preparados e tendo um pouco de caridade... eu acho que... isso de adquirir a língua.... isso se estuda, não é? (P1).

Olha! Alguns... não, mas vamos dizer assim... que...talvez, do grupo que se forma, uns 50% que podem assumir uma sala de aula a qualquer momento e os outros se tiverem interesse e se esforçarem, também. (P2).

Nota-se que as duas professoras têm consciência de que muitos alunos não saem preparados para ensinar a língua espanhola e, como já se observou anteriormente, está subjacente às falas que, no momento em que precisar, basta o aluno estudar, se esforçar, que ele aprende. Mas, então, por que ele não aprende nos quatro anos que passa na universidade? Por que os responsáveis pela formação inicial têm consciência do problema e não conseguem solucioná-lo? Enfim, por que as universidades e os profissionais responsáveis pela formação inicial do futuro professor estão transferindo grande parte de sua responsabilidade formativa para a sociedade e para o próprio aluno? Esse é mais um ponto para ser pensado, por todos nós e, principalmente, por todos os professores-formadores.

É interessante ressaltar que os alunos não têm o hábito de consultar e nem de levar o dicionário para as aulas e o que observamos é que, principalmente P2, sempre o utiliza em sala de aula. Mas os alunos quando têm dúvidas, preferem perguntar. Percebemos que P2 está tentando, por intermédio dessa atitude, mostrar aos alunos que essa pesquisa é necessária e que ninguém sabe tudo.

O mesmo ocorre com os alunos de P1, mas, ao contrário de P2, ela dificilmente utiliza o dicionário para sanar as dúvidas de seus alunos.

Outros recursos como retroprojektor, data-show, incentivo ao acervo da biblioteca, não foram contemplados por nenhuma das professoras.

Em sua entrevista, P1 nos afirmou que a universidade oferece todos os recursos necessários. Em contrapartida, P2 disse que falta um laboratório de informática, uma biblioteca mais ampla e ainda denunciou que existem muitos livros encaixotados e que a biblioteca está fechada desde junho deste ano (2005), pois os funcionários estão em greve.

No que se refere às atividades e recursos que um professor seleciona para trabalhar determinado conteúdo, objetivando a aprendizagem de seus alunos, ressaltamos as idéias de Sacristán (2000, p. 273-6) segundo o qual:

Cada tipo de tarefa reforça um processo de aprendizagem e dá sentido aos conteúdos tratados, ponderando o que se considera relevante para a escola e para o professor. Por trás das tarefas, existe um molde implícito do que é essencial. [...] A gestão e o controle da classe estão muito relacionados com as tarefas. O domínio de sua estrutura reduz a ansiedade porque facilita o controle da prática. [...] A tarefa ou atividade, ao ser um elemento definidor de um contexto que controla a conduta, define de forma particular o componente dos alunos envolvidos, as interações sociais e a dos alunos com o próprio professor. A tarefa condiciona a comunicação na aula, diz se o aluno trabalha só ou com outros companheiros.

Podemos afirmar, com base na citação apresentada, que o professor é quem escolhe as atividades e os recursos que utilizará em sua prática pedagógica, com a finalidade de auxiliar a aprendizagem dos conteúdos que constam no currículo. Também, que cada tipo de atividade favorece um determinado processo de aprendizagem, o que nos permite inferir que, na escolha de tais atividades, é necessário considerar e contemplar os diferentes processos que os alunos adotam para aprender. Além da importância de se sentirem solidários entre si e com o professor, as tarefas e práticas favorecem as interações interpessoais do grupo ou da classe. Nesse sentido, Sacristán (op. cit) ainda sublinha que a escolha de tais atividades evidencia o que é mais importante para o professor, para a escola e também determina o tipo de interação que ocorrerá em sala de aula. Sendo assim, o professor não pode escolher as atividades e recursos aleatoriamente ou, simplesmente, seguir a seqüência do livro didático. É preciso que ele tenha consciência de suas escolhas e reflita no momento de escolher, as atividades que irão subsidiar o processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 8 - Relacionamento entre professoras e os alunos - Sétima Categoria.

Categorias	Subcategorias	P1	P2
Relação professor-aluno	Demonstra preocupação e interesse pelos problemas pessoais e acadêmicos dos alunos	M	R
	Preocupa-se com o lado emocional dos alunos	M	R
	Acessível para discussão de diferentes assuntos	M	M
	Discute com os alunos a melhor data para as avaliações e entrega de atividades	M	M
	Relacionamento franco, democrático, igualitário	M	M
	Incentiva e elogia os progressos dos alunos	M	M
	Disponibiliza materiais pessoais para os alunos	M	M
	Comunica e incentiva a participação em congressos, palestras, outros	M	M
	Exerce o papel de mediadora do conhecimento	P	P
	Exerce o papel de detentora/transmissora do conhecimento	M	M

Legenda:

M – Muito

R - Regular

P - Pouco

A- Ausente

Espanhola que aconteceram em Campo Grande (MS) e em outras regiões. Evidencia-se, assim, a preocupação com a continuidade na formação dos alunos e a conscientização de que a formação deve ser continuada e não encerrada com a graduação. Entretanto, apesar de que as duas professoras sejam associadas a APEEMS¹⁷, não percebemos muita divulgação da associação e o incentivo para que os alunos participassem. Podemos constatar essa afirmação na fala dos alunos entrevistados (sic):

Olha! Eu comecei a conhecer agora, eu comecei a ter aula com a professora [de Literatura Espanhola] há três meses, ih... assim ela falou muito pouco. [...] Aliás, não é divulgado dentro da universidade. (A2)

Não... não que eu me lembre. (A3)

Não. Nunca ouvi falar. APEMS eu conheço a Associação de Pais e Mestres. (A4)

Já! Eu não sou associada. Eu já ouvi falar agora, através da professora [de Literatura espanhola], que ela é... faz parte aí... e comentou algo na sala de aula. (A5)

É uma associação formada por professores, né? De várias universidades... Da Federal, da UCDB, professores de Língua Espanhola, né? (A6)

A professora já falou sobre isso. Ela deu pra gente uma inscrição, pra nós fazermos. Eu não tenho contato, não conheço quem faz parte, não conheço isso. Mas ela explicou pra gente como que funcionava, se a gente quisesse ficar associado, tinha que pagar uma taxinha. Eu tenho curiosidade em conhecer, eu tenho muita curiosidade justamente por isso. Porque eu acho que tem que existir uma associação, pra difundir, pra expandir o negócio entendeu? Mas eu não conheço. Tenho vontade de conhecer sim. (A7)

Não sei.

Pesquisadora: Nunca ouviu falar?

Não. Eu já ouvi falar, só que assim... a gente tem o tempo tão corrido que não dá tempo de você procurar saber as coisas. (A8)

Entretanto, consideramos importante ressaltar que P1 é muito mais comunicativa, portanto, o relacionamento para com seus alunos é notadamente mais dialógico. Percebemos que a maioria dos alunos tem muita consideração e carinho ao se

¹⁷ APEEMS: Associação de Professores de Espanhol de Mato Grosso do Sul, e que está sediada na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

referirem a ela e às suas aulas. Em contrapartida, P2 é mais auto-centrada e esta característica cria um certo distanciamento entre ela e alguns alunos, sem que isso comprometa seu bom relacionamento com os alunos. Contudo, como pudemos observar, ambas ainda exercem com maior freqüência o papel de transmissoras de conhecimento, dificultando dessa forma a atuação do aluno no processo ensino-aprendizagem.

5.1 ALGUNS PONTOS A SEREM DISCUTIDOS: ANÁLISE DOS DADOS APRESENTADOS

Na primeira parte deste capítulo, como se pode perceber, dedicamo-nos muito mais à descrição do que propriamente à análise dos dados; a partir de agora, discutiremos alguns pontos centrais, isto é, alguns dados que se destacaram e suas implicações na formação dos futuros professores de espanhol.

Os dados coletados, e já explicitados, revelam que os cursos de formação inicial de professores de espanhol - tanto da instituição pública quanto da particular – no geral estão estruturados sob a concepção ou modelo de Racionalidade Técnica discutido por Gómez (1995) e já referido anteriormente neste estudo.

É preciso destacar que esse modelo, adotado pelos dois cursos, além de pretender separar a teoria da prática, também causa frustração e insegurança nos alunos, pois muitos dos conhecimentos adquiridos não têm relação com a prática docente, ou seja, não se aplicam ao contexto escolar. Corroborando nossa afirmação, Gómez (1995, p. 108) declara :

[...] o conhecimento científico básico e aplicado só pode sugerir regras de atuação para ambientes protótipos e para aspectos comuns e convergentes da vida escolar. Estas considerações são amplamente confirmadas pela frustração e desconcerto dos professores principiantes que enfrentam os problemas educativos com uma bagagem de conhecimentos, estratégias e

técnicas que lhes parecem inúteis nos primeiros dias de sua atividade profissional.

Ainda quanto à estrutura dos cursos, é importante ressaltar a reduzida carga horária destinada à Língua Espanhola nas duas universidades, mas, sobretudo na instituição particular em que, conforme depoimento de P1, esta será reduzida de 4 (quatro) para 3 (três) anos.

O tempo, ou melhor, a falta dele é um fator que delimita e dificulta a formação docente – no caso, do futuro professor de espanhol – porque além de aprender a ser professor, o aluno precisa aprender o idioma.

A falta de tempo também delimita a atuação das professoras, pois conforme verificamos, P1 teve de abandonar as aulas no laboratório de línguas por esta razão, já que no período em que realizamos esta pesquisa o número de aulas já tinha sido reduzido de 4 h/a para 2h/a por semana.

Outro aspecto que ficou muito evidente: as professoras ensinam da forma como foram ensinadas e aprenderam e, apesar de sempre participarem de diferentes cursos de formação continuada, valorizam mais os conhecimentos didáticos adquiridos em sua prática docente. A esse respeito, Abrahão (2004, p. 131) observa que:

É consenso entre teóricos e formadores que professores trazem para seus cursos de formação e para suas salas de aula crenças, pressupostos, valores, conhecimentos e experiências, adquiridos ao longo de suas vidas, e que estes funcionam como filtros de insumos recebidos por meio da exposição às teorias e práticas. Isto quer dizer que, ao entrarem em contato com o conhecimento teórico-prático nos cursos de formação, cada professor ou aluno-professor faz uma leitura particular, o que traz reflexos para a construção de sua prática pedagógica.

Podemos inferir que as crenças influenciam, e muitas vezes, até determinam a prática de um professor. Sendo assim, é de extrema importância buscar estratégias para trabalhar com este assunto, ou seja, discutir e refletir com os futuros professores esse tema.

A atuação dos professores é muitas vezes imitada e, portanto, deve ser um bom exemplo a ser seguido, o que não deve significar a obediência cega ao “modelo” do professor.

Ainda a respeito desse assunto, concordamos com Paulo Freire (1996, p. 39) quando afirma que “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me”.

Acreditamos que os professores-formadores têm que dar o exemplo e não ministrar aulas tradicionais e esperar que seus alunos sejam professores criativos, que irão trabalhar em sintonia com a concepção sócio-construtivista, valorizar o aluno enquanto sujeito de sua aprendizagem, pois dizer faça o que eu falo, mas não faça o que eu faço, é ilusão, porque no primeiro momento em que estes alunos-professores se depararem com uma situação-problema, irão buscar em suas memórias, em suas experiências quando alunos uma atitude de algum professor. A respeito disso Tardif (2005, p.41) afirma que, “os saberes de um professor é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e **experienciais**” (grifo nosso).

Daí a importância de que o futuro professor tenha bons exemplos, advindos de uma vivência que articule múltiplas variáveis e, como tal, próxima à realidade da sala de aula, de tal forma que a formação inicial propicie a construção de esquemas menos rígidos e, portanto, geradores de um novo “habitus” ou de práticas mais adaptadas à realidade. Complementando, Perrenoud (2001b, p.162) declara que, “nosso habitus é constituído pelo conjunto de nossos esquemas de percepção, de avaliação, de pensamentos e de ação,” ou seja, esses esquemas são constituídos a partir de nossas vivências/experiências.

Devido ao modelo de Racionalidade Técnica, percebemos a desarticulação entre a teoria e a prática tanto na grade curricular como na disciplina Língua Espanhola III,

sendo que a prática das professoras está mais voltada para o ensino-aprendizagem da estrutura da Língua Espanhola (gramática), secundarizando, desta forma, a aquisição da competência lingüística.

De acordo com nossos registros e os depoimentos de alunos, estes não se sentem seguros para conversar entre si, ou com a professora, em espanhol, e muito menos em dar aulas falando nesse idioma de modo a poder ensiná-lo de modo eficaz para outras pessoas.

Isso não significa que aprender a estrutura de uma língua (conceitos gramaticais) não seja importante, mas é sempre importante salientar que um dos objetivos, senão o principal objetivo do curso, é formar professores de espanhol; desse modo, conhecer a estrutura da língua é tão importante quanto comunicar-se na língua-alvo, afinal serão futuros professores deste idioma e não apenas de sua gramática.

É importante esclarecer que apenas uma aluna da universidade pública e outra da particular não tinham receio em se comunicar - mesmo cometendo algumas incoerências lingüísticas. Isso porque uma delas é descendente de bolivianos, convivendo em um meio familiar cujos membros ainda preservam a língua materna, e a outra nasceu e viveu durante um bom tempo em um país de fala hispânica, vindo posteriormente para o Brasil.

A respeito disso, a pesquisa aponta para a necessidade de se buscar alternativas para sanar a dificuldade de se ter de ensinar a Língua Espanhola para os alunos e ainda ensiná-los a ser professor desse idioma, uma vez que este não é um requisito para o ingresso no curso.

Outro aspecto importante a se ressaltar é que, apesar de as aulas serem mais voltadas para a aprendizagem de conteúdos gramaticais, constatamos a partir de nossos registros e entrevistas que mesmo assim, a maioria dos alunos não domina estes conteúdos.

Em síntese, as professoras acreditam que saber uma língua é saber, antes de tudo, a sua gramática – ainda que não exclusivamente – mas, à luz das teorias já cotejadas, ao usar uma língua, o falante não fica pensando em seus aspectos normativos, pois, para serem falantes, efetivamente, de uma língua estrangeira – e de modo mais eficaz - é preciso antepor o uso (as interações sócio-comunicativas, ou a “fala” no sentido saussuriano) à “norma”, ou gramática. Corroborando nossa afirmação, Bakhtin (1988, p. 96) observa que: “[...] a língua, para a consciência lingüística dos indivíduos que a falam, de maneira alguma se apresenta como um sistema de formas normativas”.

As formadoras ainda não se deram conta de que o ensino da Língua Espanhola, com base nas suas concepções e por meio de suas metodologias, tem possibilidades muito restritas de formar falantes. Se considerarmos que os objetivos do curso, além disso, têm como meta prioritária a formação de professores de espanhol, o problema avulta em gravidade; afinal, não se pode inserir um profissional do ensino de idiomas no mercado de trabalho que não tenha competência lingüística.

A propósito, se considerarmos o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Letras da instituição pública, ora investigada, consta deste documento que os alunos-professores devem desenvolver as seguintes habilidades e competências:

[...] a) **demonstrar conhecimento e domínio do padrão culto da língua portuguesa e das demais línguas estrangeiras**, bem como operar sem preconceitos com a pluralidade das formas de expressão e dos valores lingüísticos e literários; b) fazer leitura crítica, análise e produção de textos de diferentes gêneros; c) articular conhecimento científico e metodológico à prática da profissão. Neste ponto, vale ressaltar que aquilo que o professor precisa saber não é equivalente ao que vai ensinar o seu aluno; d) utilizar as metodologias de investigação científica e os recursos de informática necessários para o exercício da profissão; e)

articular o ensino de línguas e literatura aos conhecimentos de escolaridade básica, conforme a LDBEN e as diretrizes/parâmetros/referenciais nacionais da educação básica; f) ligar a prática de ensino ao conhecimento sobre adolescentes, jovens e adultos, incluindo os alunos especiais; g) atualizar-se sempre, conforme as tendências da educação; h) utilizar os recursos das tecnologias de informação e comunicação para o exercício da profissão (grifo nosso).

Em contrapartida, o PPP da instituição particular não menciona especificamente quais as habilidades e competências quanto à formação do professor de espanhol, e sim do professor de Letras, como mostra o perfil do profissional a ser formado:

O profissional de Letras é uma pessoa amante e conhecedora da língua portuguesa e da literatura brasileira e que vê na sua profissão a responsabilidade de levar para a sala de aula, e para todos os ambientes que frequenta, os valores positivos que formam, na sua coletividade, a sua identidade nacional. Essa conscientização vem de estudos profundos da língua materna, fazendo do profissional de Letras uma **pessoa capaz de orientar quanto ao uso correto da língua, sobre a ortografia, o registro lingüístico, a gramática, etc nas situações mais variadas**. Por ter essa responsabilidade, o profissional de Letras está sempre procurando uma educação continuada para se atualizar e estar consciente de pesquisas que possam alimentar a sua prática. Na sala de aula, o profissional de Letras, com embasamento teóricos de renome, sabe desenvolver os seus planos de ensino de forma dinâmica e eficiente, proporcionando aulas com conteúdos substanciais e aplicando avaliações sábias, conseguindo averiguar o conhecimento dos seus alunos de forma justa e variada (grifo nosso).

Como já havíamos mencionado, o modelo de curso adotado determina os conteúdos, as metodologias e o profissional que se quer formar. Portanto, a partir das habilidades, competências e perfil do profissional explicitadas no Projeto Político Pedagógico do curso de Letras de ambas as universidades em foco, P1 e P2 estão trabalhando em sintonia com os modelos que as instituições adotaram e que, inclusive, seguem as orientações dos PCNs, como se pode depreender da leitura da quinta habilidade (letra “e”) a ser dominada por seus alunos.

Os PCNs - LE são bem claros ao defenderem a necessidade e a relevância de centrar-se o ensino na leitura, interpretação e produção escrita, como podemos perceber no excerto a seguir:

[...] destaca-se o trabalho com a leitura e interpretação de textos, uma vez que, sendo a escrita um conhecimento já adquirido em língua materna, representa um apoio importante para a compreensão dos significados, funcionamento e uso da língua estrangeira. (BRASIL, 1998, p. 55)

Nesse contexto, o professor não precisa efetivamente saber falar o idioma para cujo ensino está habilitado. Porém, reiteramos a necessidade, para nós inquestionável, de que o professor de Língua Espanhola saiba comunicar-se na língua que irá ensinar. Seria inadmissível pensar num curso de formação desse profissional que não tenha como uma de suas preocupações centrais a competência lingüística.

Salvo raras exceções, as professoras ministravam suas aulas falando praticamente só em espanhol, possibilitando que os alunos tivessem contato direto com a língua-alvo. Todavia, precisamos chamar a atenção para o fato de que, neste caso, não basta o aluno estar em contato direto com um falante da língua-alvo, porque o tempo de imersão ou contato com a língua é muito pequeno e não possibilita a sua aquisição apenas pelo contato.

Tanto P1 quanto P2 formaram-se em cursos que também seguiam o mesmo modelo de formação docente no qual estão trabalhando. Entretanto, após as entrevistas, foi possível constatar que, além da dedicação pessoal, ambas tiveram outras oportunidades para adquirir tanta intimidade e fluência na língua que ministram. Na verdade, as professoras puderam estudar em países de fala hispânica e P1, inclusive, chegou a morar e, sempre que pode, passa suas férias em um desses países. Além disso, uma das professoras fez especialização e a outra, o mestrado na Espanha.

Em relação à opção metodológica, as professoras, como pudemos constatar, não seguem um único método, apesar de que P1 tenha afirmado que segue o método comunicativo. Elas, na verdade, mesclam diferentes métodos e abordagens, quer dizer, utilizam os aspectos que acreditam que sejam mais condizentes para o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola. Tal fato foi possível verificar em suas práticas, em que ficam manifestas algumas características do método tradicional, áudio-lingual e comunicativo, com uma ênfase maior no método de Gramática e Tradução.

A esse respeito, P2 ainda observou que não acredita em um único método e que é preciso planejar as aulas de acordo com a clientela que se tem. Porém, conforme nossos registros e entrevistas, tal credo não condiz com a maioria de suas práticas em sala de aula. Se considerarmos a concepção bakhtiniana, seria importante reiterar que “[...] um método eficaz e correto de ensino exige que a forma seja assimilada, não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável”. Quanto às estratégias de aprendizagem, López (2004, p. 412-3) declara que:

[...] por mais que um professor se empenhe, não pode aprender por seus alunos, seu papel é o de facilitador desse caminho [...] e para isso, é necessário que conheça as estratégias que seus alunos utilizam para aprender, ou seja, como cada aluno faz para aprender, para que dessa forma o professor consiga tomar as decisões mais adequadas em relação à seleção de atividades ou tarefas a serem trabalhadas tanto em sala de aula como em casa.

Como se observa, o professor contemporâneo não pode mais ser meramente detentor de um *corpus* teórico inerente à disciplina que ministra; outros conhecimentos são indispensáveis, como por exemplo, a necessidade de se conhecer as diferentes estratégias utilizadas pelos alunos e considerá-las relevantes, e, mais que isso, planejar as aulas, ou melhor, escolher as atividades e os recursos a partir de tais estratégias.

A crítica, ora apresentada, dirige-se, portanto, à adoção de metodologias que privilegiem o ensino do sistema normativo de uma língua em detrimento de um ensino centrado nas interações sócio-comunicativas, por meio das quais professor e alunos possam reelaborar incessantemente suas pautas lingüísticas e suas fronteiras culturais. Ao tomar tal premissa teórico-metodológica como parâmetro, parece-nos perfeitamente aceitável que o professor de LE adote, se assim o preferir, um ou vários métodos de ensino, desde que, conviria reiterar, parta de uma concepção sócio-interacionista e, sempre em sintonia com tal metodologia, adote orientações de acordo com o contexto escolar e a necessidade e interesses de seus alunos.

Quanto aos recursos existentes, verificamos que, na universidade pública, a situação é mais complicada, visto que constatamos a falta de investimento financeiro na manutenção e obtenção de recursos. A biblioteca, por exemplo, não possui espaço físico para todos os livros e está freqüentemente fechada por motivo de greve; também não há um laboratório de informática para que os alunos possam aprender a trabalhar didaticamente com esse recurso, além da carência de mais professores-formadores na área de Língua Espanhola. Entretanto, há um laboratório de línguas equipado com fones de ouvido e microfones, aparelho de som, televisão, retroprojektor e projetor de slides. Conforme já explicitado nos dados apresentados na seção anterior, esses recursos, apesar de sua disponibilidade, não têm sido bem explorados.

Já a realidade da universidade particular é bem diferente: possui uma biblioteca ampla com um considerável acervo referente à Língua Espanhola; há um laboratório de informática equipado com fones de ouvido, microfones, acesso à Internet, inclusive com programas que foram trazidos da Espanha por P1; também há aparelhos como televisão, videocassete, som, retroprojektor e data-show.

Com relação ainda aos recursos, constatamos também que o livro didático é o principal e quase exclusivo material utilizado na maioria das aulas acompanhadas e, apesar de P2 utilizar com grande frequência o laboratório de línguas, muitas atividades também eram direcionadas pelo livro didático. Entretanto, convém chamar a atenção para o fato de que as professoras possuem uma jornada semanal de trabalho muito extensa: P1, por exemplo, além do considerável número de turmas e alunos, ainda trabalha em vários lugares.

Apesar de que as professoras apresentem práticas muito semelhantes, não podemos deixar de mencionar certas peculiaridades marcantes: P1, por exemplo, possui um diferencial em relação à sua atuação em sala de aula que diz respeito ao seu relacionamento com os alunos. Foi possível notar o quanto as suas relações em sala de aula eram marcadas pela afetividade, motivando de forma muito pessoal os seus alunos. Nesse sentido, Sánchez Pérez (1997, p. 205) comenta que: “A motivação do discente constitui o elemento central e chave: somente assim se propiciará a aprendizagem individual, que é a única aprendizagem verdadeira”.

Concordamos com P1 quando afirma que o professor precisa conhecer a realidade de seus alunos, dar abertura para que estes se aproximem, ser amigo, mas isso não significa “passar a mão na cabeça”.

Com relação a P2, a “motivação do discente”, referida por Sánchez Pérez, também era permanentemente buscada, só que em um outro estilo de relacionamento: se não eram de todo afetuosas, não deixavam de ser cordiais. Como havíamos dito, a professora é mais auto-centrada.

Os cursos em si não articulam teoria e prática. Na verdade, privilegiam a teoria, deixando a prática para o último período (estágio supervisionado), o que ainda é

compartilhado com outras disciplinas teóricas, como podemos verificar nas grades curriculares dos dois cursos, em anexo.

Durante as entrevistas, verificamos que tanto P1 quanto P2 têm diversas idéias para a formação dos futuros professores de espanhol, como por exemplo, a organização de excursões para países de fala hispânica, de modo que os alunos possam ter contato com o contexto real de comunicação, com os nativos; ou a organização de uma disciplina (optativa) para que os alunos aprendam a planejar aulas dinâmicas, construir jogos, com recursos de fácil acesso e custo. Mas, até o término de nossa investigação, não vimos nenhuma iniciativa para concretizá-las.

Em suma, essa pesquisa revelou que a priorização do ensino de gramática nos dois cursos, isto é, a concepção de que para aprender uma língua é essencial primeiramente dominar a sua estrutura (gramática), somada à falta de domínio da Língua Espanhola pelos alunos ao ingressarem no curso e ao modelo de formação adotado, são os principais fatores que interferem na formação dos futuros professores de espanhol.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando-se aos resultados, é preciso caminhar para as conclusões, tendo em vista os objetivos que se pretendiam atingir. (MOROZ; GIANFALDONI, 2002, p. 89).

Depreende-se da epígrafe acima, que o momento a que comumente se denomina conclusões ou considerações finais deve apresentar os resultados da pesquisa, assim como as suas contribuições para a comunidade científica. Desse modo, após a longa “travessia” aqui relatada, conviria fazer algumas considerações que ora são denominadas finais por estarem situadas nestas últimas páginas, mas estão muito longe de finalizar o estudo sobre a formação de professores de espanhol.

Dessa forma, não acreditamos que haja uma receita, isto é, uma metodologia perfeita ou um modelo de formação ideal capaz de abranger todos os problemas e dificuldades da docência e do processo ensino-aprendizagem nos distintos contextos em que se realiza. Ou seja, não existe uma fórmula segura para o enfrentamento eficaz desse desafio, mas o que existe e deve ser cultivado é a vontade forte, é querer obstinadamente que dê certo, pois acreditamos que “[...] é cuidando da formação de nossos professores e fazendo disso uma prioridade que estaremos contribuindo para a melhoria da educação” (BARCELOS; BATISTA, 2004, p. 12).

Tendo em vista os objetivos traçados, esta pesquisa revelou que o modelo de formação inicial de professores de Língua Espanhola, sob o qual está estruturado tanto o curso da universidade pública quanto o da universidade particular – alvos desta pesquisa -,

é o modelo de Racionalidade Técnica apresentado por Gómez (1995), Abrahão (2002) e outros, já citados.

Esse modelo, como já se observou, concebe o ensino e a formação docente como a aprendizagem e aplicação de conhecimento científico inquestionável, determinando como se deve ensinar e se deve aprender. De acordo com esse modelo ou concepção do dever ser, o professor é um aplicador de regras e técnicas aprendidas durante o curso de licenciatura.

Esse é o mesmo modelo utilizado nos cursos de licenciatura desde 1930 no Brasil e, apesar de ter sido praticamente o único modelo durante o século XX, pesquisadores como Zeichner (1993), Gómez (1995), Gimenez (2002), Almeida Filho (2005b) e outros defendem que esse modelo é inadequado, ultrapassado e deve ser abandonado por sua concepção “simplista e linear” da profissão docente. Segundo Zeichner (1993, p. 108):

[...] o fracasso mais significativo e generalizado destes programas reside no abismo que separa a teoria e a prática [...] Seguindo a seqüência lógica da racionalidade técnica, a prática deve situar-se no final do currículo de formação, quando os alunos-mestres já dispõem do conhecimento científico e das suas derivações normativas. Na medida em que se concebe o conhecimento profissional como um conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a problemas instrumentais, é lógico que a prática seja considerada como um processo de separação técnica que permita compreender o funcionamento das regras e das técnicas no mundo real da sala de aula e desenvolver as competências profissionais exigidas pela sua aplicação eficaz.

Esse modelo privilegia as disciplinas teóricas, deixando a prática sob a forma de estágio supervisionado, no qual os alunos-professores se deparam com a realidade docente, os seus dilemas e dificuldades. Contudo, essa disciplina é simplesmente destinada à observação de algumas aulas e ao preenchimento de uma série de papéis e relatórios que

servem exclusivamente para avaliar e emitir uma nota para o aluno-professor sem que haja nenhuma discussão ou reflexão acerca de tudo o que é vivenciado pelo estagiário.

Mas, de acordo com Gómez (1995), muitos cursos de formação inicial - quiçá a maioria – ainda se baseiam no modelo de Racionalidade Técnica ou Instrumental.

Realmente, como pudemos constatar, esse ainda é o modelo vigente em muitos cursos de licenciatura, inclusive nos dois que pesquisamos.

Conforme Zeichner (1993), Abrahão (2002), o modelo sob o qual um curso é organizado influencia e até determina a estrutura curricular, os conteúdos a serem privilegiados, o método de ensino e, principalmente, o tipo de profissional que se irá formar.

Quanto às professoras que participaram dessa pesquisa, procuramos sempre ressaltar, ao longo deste estudo, que são duas profissionais com grande experiência no ensino da Língua Espanhola e que, inclusive, possuem pós-graduação e mestrado nessa área.

Todavia, conforme foi constatado, ambas também foram formadas no mesmo modelo de Racionalidade Técnica, pois, apesar de participarem de congressos, palestras, ou seja, de investirem

existência de um conflito entre o que elas estudam, lêem e ouvem nos congressos e palestras e em que elas realmente acreditam. Como observou Paulo Freire, havia aí um desajuste entre o propugnado e o realizado. Como exemplo, temos as convicções de P1, que segue o método comunicativo, e de P2, para quem não há um método ideal, de que é preciso ensinar a partir da clientela, isto é, das estratégias de aprendizagem dos alunos. Entretanto, na prática, P1 não utiliza apenas o método Comunicativo e no ecletismo metodológico adotado, muitas vezes, constataram-se condutas conflitantes. Já a prática de P2 revela que nem sempre atua de acordo com as estratégias de seus alunos e em suas aulas também é possível perceber características do método Comunicativo, Direto, Audio-lingual, com uma certa ênfase no método Tradicional de Gramática e Tradução. É certo que a experiência e habilidade profissional dessas professoras acabam evitando que os resultados dessas contradições didático-pedagógicas sejam desastrosos para a formação de seus alunos. Todavia, este estudo procurou apontar os riscos a que está exposta a grande maioria dos professores de Língua Espanhola e que, raramente, possuem as virtudes profissionais das duas professoras cujas práticas foram aqui investigadas.

Um outro aspecto de extrema relevância apontado por esta investigação refere-se à reduzida carga horária destinada à Língua Espanhola nos dois cursos, mas, sobretudo no curso de Letras da instituição particular, pois conforme depoimento de P1, ainda será reduzido de 8 para 6 semestres, isto é, de 4 para 3 anos. Isso demonstra que o tempo, ou melhor, a falta dele, delimita a atuação das professoras e, conseqüentemente, interfere ou influencia a formação docente. Para exemplificar, podemos mencionar dentre outros, o fato de P1 ter abdicado ou abandonado as aulas no laboratório de línguas, pois no período em que acompanhamos suas aulas a carga horária já tinha passado por uma redução de 4h/a para 2h/a por semana.

Ainda devido à formação inicial e às suas crenças, reforçadas pelo Plano Pedagógico das duas instituições e, por que não dizê-lo, pelas sugestões dos PCNs, as aulas de P1 e P2 estão voltadas para o ensino-aprendizagem da gramática, ou seja, da estrutura da Língua Espanhola. Todavia, à luz das teorias já cotejadas, vimos que o falante não fica a todo momento pensando na estrutura da língua ao se comunicar, o que demonstra a perda de tempo com tanto exercício gramatical na aprendizagem de LE.

De acordo com nossos registros e os depoimentos de alunos, estes não se sentem seguros para conversar entre si, ou com a professora, em espanhol e muito menos em dar aulas falando nesse idioma, de modo a poder ensiná-lo para outras pessoas.

Queremos esclarecer que não estamos criticando ou renegando o ensino da “gramática” e sim, estamos alertando para o fato de que esta supervalorização somada à falta de tempo ou à carga horária está causando uma secundarização da aquisição da habilidade lingüística em cursos que objetivam formar professores de Língua Espanhola e não apenas de gramática.

Quanto ao material utilizado, verificamos que o livro didático é o principal e quase exclusivo material utilizado na maioria das aulas acompanhadas e, apesar de P2 utilizar com grande frequência o laboratório de línguas, muitas atividades também eram direcionadas pelo livro didático.

Entretanto, precisamos chamar a atenção para o fato de que as professoras, principalmente P1, possuem uma rotina semanal de trabalho não só extensa como intensa; afinal, além do número de turmas e alunos, P1 trabalha em vários lugares.

Quanto aos demais recursos existentes, pudemos constatar que na instituição particular há uma ampla biblioteca com um acervo considerável referente à Língua Espanhola e, conforme depoimento de P1, ela é sempre atendida quando faz indicações

para novas aquisições para a biblioteca. Há também um laboratório de informática equipado com 40 computadores, todos com fones de ouvido, microfones, acesso à Internet e, inclusive, há alguns programas que a própria professora trouxe da Espanha; há também outros recursos como retroprojeto, data-show, projetor de slides, televisão, videocassete, além de quadro e giz.

Em contrapartida, a realidade da universidade pública é praticamente o oposto: a biblioteca existente não possui espaço suficiente, havendo muitos livros encaixotados por falta de espaço, sendo muito comum que ela esteja fechada por motivo de greve. Existe uma sala de informática, mas os computadores são antigos (ultrapassados) e também é difícil encontrá-la aberta, dificultando o acesso dos alunos. Já o laboratório de línguas não tem computadores e sim, cabines com fones de ouvido e microfones para os alunos se comunicarem entre si e com a professora, aparelho de som, videocassete; mas, como mencionado na descrição dos dados, esses recursos poderiam ser mais bem aproveitados.

Além dos dados já discutidos, é de suma importância dizermos que ao entrarmos em contato com o Projeto Político Pedagógico do curso das duas instituições pudemos entender ainda que o modelo de professor pretendido pelos dois cursos vai ao encontro das orientações dos PCNS de LE. Afinal, para ensinar a ler, interpretar textos e escrever não é indispensável que o professor se comunique na língua que irá ensinar. Todavia, não podemos esquecer que, ao final do curso de licenciatura, os alunos irão receber um certificado e uma licença para serem professores de Língua Espanhola e, portanto, subentende-se que deveriam estar preparados para atuar tanto em uma escola pública quanto particular e, inclusive, em um curso de línguas.

Enfim, como vimos, os alunos-professores irão sair de seus cursos de licenciatura mais ou menos preparados para dar aulas de gramática (e, provavelmente, no

início irão repetir os modelos de aula a que foram expostos) e não para ensinar seus futuros alunos a se comunicarem efetivamente no idioma. Devido ao modelo de curso bem como à qualidade de sua formação, esses futuros professores precisarão realmente recorrer a um curso de línguas para aprenderem o que deveriam ter aprendido nos quatro anos do curso de licenciatura.

Reiteramos que não acreditamos em receitas prontas e sim, em caminhos alternativos. Entretanto, compartilhamos a concepção de que os cursos de formação inicial precisam mudar, adequarem-se às exigências contemporâneas e formarem um professor capaz de atuar de acordo com a realidade de cada instituição escolar e com os interesses e necessidades de seus alunos.

Desse modo, os cursos de formação inicial deveriam no mínimo: articular teoria e prática e não privilegiar a prática em detrimento da teoria e vice-versa, propiciando o contato do aluno-professor com o contexto escolar desde o in 2.5716r3Rlterimeodoter forase aula

dizer, a ser professor. A respeito disso, concordamos com Marques (2001, p. 166) quando sugere que:

[...] O ideal seria que os cursos de Letras tivessem uma estrutura que possibilitasse ao aluno a opção de escolha de apenas uma licenciatura, pois assim, o aluno-professor teria à disposição uma carga horária mais ampla que lhe propiciaria não só o desenvolvimento de uma desejável competência lingüístico-comunicativa na L-alvo, mas também mais espaço para discussões e programas, visando a seu aperfeiçoamento profissional.

Como relatamos neste trabalho, há uma carência muito grande no que se refere à investigação científica do processo ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, assim como da formação inicial e continuada dos professores que ensinam este idioma; portanto, é preciso chamar a atenção das políticas públicas e demais órgãos responsáveis para esta necessidade.

Assim, acreditamos ser relevante explicitar que, ao longo de nossas observações e análise, fomos constatando a necessidade de outras investigações, como por exemplo:

- a) Realizar uma investigação cujo objetivo seja verificar a atuação em sala de aula dos alunos - participantes de nossa pesquisa - e que, dentro de um ano, serão professores. Além disso, é primordial que se torne mais comum a investigação referente à formação inicial de professores - principalmente de L.E, ainda muito escassas.
- b) Trabalhar a pesquisa-ação com os professores-formadores - de língua estrangeira - para que estes reflitam de forma sistemática sobre a sua prática, as suas concepções teóricas e metodológicas, para que possam se conscientizar de sua atuação e dos resultados que têm atingido, quer dizer,

da qualidade dos profissionais que têm sido inseridos no mercado de trabalho.

- c) Investigar a disciplina Prática de Ensino de Língua Espanhola e as orientações direcionadas aos futuros professores e a concretização dessas orientações no Estágio Supervisionado.
- d) Ou ainda, realizar uma pesquisa em um curso de línguas para entender porque lá os alunos aprendem a falar e nos cursos de licenciatura há tanta dificuldade.

Devido à crescente importância do espanhol no Brasil, após a implementação do Mercosul e da aprovação da Lei nº 11.161, que estabelece a obrigatoriedade da Língua Espanhola nos currículos das escolas públicas e privadas do ensino médio no prazo máximo de cinco anos, isso acarretará a necessidade da formação de muitos professores. Nesse contexto, mais do que nunca se faz necessário investir em pesquisas nessa área, assim como a necessidade de investimentos nos cursos de formação inicial, na formação de mais professores formadores e, inclusive, na formação continuada dos professores que já estão em sala de aula.

Acreditamos e defendemos a necessidade de uma formação inicial de qualidade, pois esta servirá de base para todo o processo de formação continuada e, principalmente, para a atuação do professor. Assim, apesar da necessidade vigente da formação de professores de espanhol para atender a essa nova demanda no Brasil, é preciso formar bons professores e não apenas entregar diplomas ao maior número possível de profissionais, reeditando uma prática muito comum de nossa triste memória política de tão nefastas conseqüências para a educação do país.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. 2.ed. São Paulo: Pontes, 2005, p. 29-46.

_____. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004, p. 131-152.

_____. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, Telma (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002, p. 59-76.

ABADIA, Pilar Melero. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2000.

_____. De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa. In: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera**. Madrid: SGEL, 2004, p. 689-713.

ALLESSANDRINI, Cristina Dias. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 156-175.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação**. São Paulo: Pontes, 2005a.

_____. **O professor de língua estrangeira em formação**. 2.ed. São Paulo: Pontes, 2005b.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino da Língua**. Campinas: Pontes, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2003.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ALVARENGA, Magali Barçante. Competências de ensinar analisadas durante o período de estágio supervisionado: ações paralelas e conjuntas para a formação de professores de inglês. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes, 2004, p. 107-130.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 1997.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARALO, Marta. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; BATISTA, Fernanda de Sá; Andrade, Juliane Cristina. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004, p. 11-29.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 2001. p. 21-42.

BLATYTA, Dora Fraiman. Mudança de habitus e teorias implícitas - uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 2005, p. 63-81.

BOLÍVAR, Antonio. Competências profissionais e crise de identidade. **Revista Pátio**, ano VI, nº 23, set / out 2002, p. 16-19.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CAMARGOS, Moacir Lopes de. **Estrangeiro de si mesmo**: conflitos no processo de construção identitária de um professor de espanhol no Brasil. Dissertação (Mestrado) da UNICAMP - Instituto de Estudos da linguagem, 2003. Disponível em: <<http://www.unicamp.br>> Biblioteca digital da UNICAMP. Acesso em: 30/12/05.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, 1995, Madrid: Edelsa, p.63-82.

CARREÑO, Margarita R. La expresión oral: teoría, tendencias y actividades. In: GUERRINI, M. C.; PEÑA, P (Org.). **Didáctica de las segundas lenguas**: estrategias y recursos básicos. Madrid: Santillana, 1986, p. 9-23.

CASTRO, Gilberto de. Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 2001. p. 93-111.

CHOMSKY, Avram Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1975.

_____. A linguagem e a mente. In: COELHO, Marta; LEMLE, Miriam; LEITE, Yonne. **Novas perspectivas lingüísticas**. Petrópolis: Vozes, 1973, p. 28-42.

_____. A abordagem lingüística. In: PALMARINI, Massimo Piattelli. **Teorias da linguagem, teorias da apias nPRT**.

FÉLIX, Ademilde. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: Almeida Filho (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 2005, p. 93-107.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005a, p. 14-34.

_____. La enseñanza-aprendizaje de español en Brasil. In: **Centro Virtual Cervantes**. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_00/moreno/p06.htm>. Acesso em: 21 jun. 2005b.

FERREIRA, Viviane Gualberto. **O ensino de língua estrangeira para deficiente visual em sala de aula regular do ensino fundamental**. Campo Grande-MS, 2003, 91p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

FIORENTINI, Dario.; SOUZA Jr., Arlindo José; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: Geraldi, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 307-333.

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

FREITAS, Maria Adelaide de. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004, p. 117-129.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 6.ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto Editora, 1995.

GARGALLO, Isabel Santos. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. 2.ed. Madrid: Arco Libros, 2004.

GIMENEZ, Telma. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes, 2004, p. 171-186.

_____. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002.

_____. Modelos de formação de professores de língua estrangeira. In: Durão, Adja de Amorim Barbieri; ANDRADE, Otávio Góes de. (Orgs.) **Problemas de ensino aprendizagem de brasileiros estudantes de espanhol**. Londrina: Editora UEL, 2000, v. II, p. 199-206.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

JACOB JÚNIOR, Samuel Chaia. **A informática e o processo de ensino aprendizagem da língua estrangeira**. Campo Grande, 2002. 190p Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

KINOSHITA, Luiza Yoshie Nakaya. **O desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas no ensino de inglês em uma escola de ensino fundamental**. Campo Grande - MS, 2000. 108p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

LÓPES, Sonsoles Fernandez. Las estrategias de aprendizaje. In: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera**. Madrid: SGEL, 2004, p. 411-433.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P. U., 1986, p. 1-24.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, Telma (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002, p. 39-58.

MARQUES, Elizabete Aparecida. **Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura**. 2001. 176p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista campus de São José do Rio Preto.

MOITA LOPES, Luiz Paulo Da. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. Alves. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PEREIRA, Julio Emílio Diniz. A formação de professores nas licenciaturas: velhos problemas novas questões. In: _____. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. Minas Gerais: Editora Autêntica, 2000, p. 53-76.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

_____. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** São Paulo: Artmed, 2001b, p. 161-182.

PIAGET, Jean. Aprendizagem e desenvolvimento. In: PANCELLA, James R.; NESS, James S. Van. **Studying Teaching Prentice Hall**, 1971 (texto traduzido), p. 1-19.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da**

memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

REIS, Simone. Expressões de conhecimento de uma iniciante na formação de professores de língua estrangeira: um estudo de imagens. In: ALMEIDA FILHO (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2005, p. 139-155.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. **Revista ESES**, nova série, nº 9, p. 78 - 87, mar. 1998 (texto adaptado).

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 201-334.

SALVADOR, César *et al.* **Psicologia do ensino**. Porto Alegre, Artmed, 2000, p. 231 -263, 362-390.

_____. As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: LEITE, Luci Banks (Org.). **Piaget e a escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987, p. 164-195.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. Metodología: conceptos y fundamentos. In: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera**. Madrid: SGEL, 2004, p. 665-687.

_____. **Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico**. Madrid: SGEL, 1997, p. 136-205.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. 25.ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2003.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

SZYMANSKI, Heloísa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TELLES, João Antonio. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, Telma (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002, p. 15-38.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura de Mello e. (Org.). **História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 331-385.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO A

Descritivo das aulas de P1

Data e local	Recurso utilizado	Atividades desenvolvidas
15/02 Sala de aula	Livro Didático	Leitura oral em dupla, ⁽¹⁾ comentários da professora, vocabulário, narração individual do texto lido, leitura compartilhada de vocabulário, ⁽²⁾ explicação, leitura de texto, narração do texto pela professora, dramatização da leitura em duplas, explicação, produção e leitura de uma frase com o tempo verbal explicado.
22/02	Livro Didático	Audição de diálogo, interpretação de texto, leitura compartilhada, vocabulário e dramatização em duplas de alguns diálogos, comentários da professora, revisão dos números, vocabulário, bingo (verbos).
01/03 Sala de aula	Livro Didático	Diálogo a respeito da participação no sarau da UCDB, ⁽³⁾ escolha da música a ser apresentada, convite para uma excursão a Assunção e próximo Encontro Nacional de Professores de Espanhol, correção compartilhada de exercícios, produção de frases utilizando verbos, leitura das frases e comentários da professora, audição e transcrição de uma música, vocabulário.
08/03 Sala de aula	Livro Didático	Ensaio para apresentação no sarau, adjetivos, explicação da professora, produção de frases utilizando adjetivos, leitura das frases, feedback (adjetivos), apócope, explicação da professora, leitura das explicações do livro por uma aluna. Tarefa: exercícios do livro.
15/03 Sala de aula	Livro Didático	Correção compartilhada de exercícios do livro e comentários da professora, apócope, exercícios, correção compartilhada, comentários da professora, audição de um exercício estrutural, correção compartilhada, comentários da professora.
29/03 Sala de aula	Livro Didático	Correção compartilhada de exercícios, exercícios, leitura compartilhada, vocabulário, audição do texto lido, interpretação do texto, exercícios, vocabulário e correção compartilhada, comentários da professora.
05/04 Sala de aula	Avaliação oral	Prova oral: narração oral e individual da vida e obra de um escritor renomado da Literatura Espanhola.
12/04 Sala de aula	Avaliação escrita	Prova Escrita.
19/04 Sala de aula	Livro: La Gitanilla	Apresentação oral e individual dos capítulos do livro “La Gitanilla”.
26/04 Sala de aula	Livro Didático	Verbos, explicação da professora, produção de cinco frases utilizando os tempos verbais estudados, leitura individual das frases seguida dos comentários da professora, bingo (verbos). Tarefa: p. 49-51.

Data e local	Recurso utilizado	Atividades desenvolvidas
03/05 Sala de aula	Avaliação de Literatura	Prova da disciplina: Literatura Espanhola.
10/05 Sala de aula	Livro Didático	Correção compartilhada de exercícios, comentários da professora, leitura de vocabulários e explicação, exercícios sobre o vocabulário visto e produção de um diálogo, leitura compartilhada em dupla seguida de comentários da professora, exercícios de revisão, correção compartilhada, jogo (frases hechas en español).
17/05 Sala de aula	Livro Didático	Advérbio, explicação da professora, leitura compartilhada de uma lista de advérbios, produção individual de duas frases utilizando advérbios, leitura das frases, comentários da professora, uso dos porquês, explicação, exercícios.
24/05 Sala de aula	Livro Didático	Pronomes relativos, explicação da professora, feedback (pronomes), correção compartilhada de exercícios, leitura compartilhada, breve discussão sobre o texto, vocabulário, exercícios de revisão, correção compartilhada dos exercícios, comentários da professora, produção de frases com os pronomes relativos, interrogativos e com os porquês. Tarefa: fazer todos os ⁽⁴⁾ exercícios complementares das unidades 1-3.
31/05 Sala de aula	Livro Didático	Professora comentou sobre a excursão a Assunção, correção compartilhada de exercícios, comentários da professora, leitura compartilhada de vocabulário e explicação da professora, produção em duplas de um diálogo com o vocabulário trabalhado, leitura das produções seguida de comentários da professora.
07/06 Sala de aula	Avaliação oral	Prova oral: narração individual da vida e obra de um escritor renomado da Literatura Espanhola.
14/06 Sala de aula	Avaliação escrita	Prova escrita.
29/07 Sala de aula	Livro Didático	Alunos comentaram sobre o estágio supervisionado, preposições, explicação da professora, leitura compartilhada de uma lista de preposições, sinais de pontuação, explicação da professora seguida da leitura por um aluno da explicação do livro, produção oral de uma frase utilizando preposições. Tarefa: exercícios do livro.
05/08 Sala de aula	Livro Didático	Revisão (preposições), correção compartilhada de exercícios, comentários da professora, revisão (sinais de pontuação), leitura compartilhada das explicações do livro, comentários da professora, exercícios e correção compartilhada, comentários da professora, leitura de uma carta, vocabulário, explicação da professora de como se deve elaborar um texto.

Data e local	Recurso utilizado	Atividades desenvolvidas
12/08 Sala de aula	Livro Didático	Xerox com exercícios para serem feitos em casa, produção de uma carta e leitura compartilhada, repetição da leitura com comentários da professora, correção compartilhada de exercícios, leitura individual de um texto, comentários da professora, narração compartilhada do texto lido, produção de um cartão postal para um amigo, ditado do início de dois temas para cada aluno redigir um texto.
19/08 Sala de aula	Livro Didático	Leitura individual e repetição da leitura dos textos produzidos, comentários da professora, leitura individual de uma charge para demonstrar a necessidade de se planejar um texto, discussão sobre a charge, leitura compartilhada de um texto, vocabulário, interpretação do texto, correção compartilhada, redação de um pedido de emprego, ditado de duas frases diferentes para os alunos redigirem um texto.
15/09 Sala de aula	Livro Didático	Verbo, explicação, produção de frases com verbos, leitura das frases, comentários da professora, conjugação oral e individual de verbos indicados pela professora, correção compartilhada de exercícios (verbo), breve conversa sobre as observações nos estágios.
22/09 Sala de aula	Livro Didático	Revisão dos temas (gramaticais) que os alunos têm mais dificuldades, explicação, produção de frases, leitura das frases, comentários da professora, redação individual de um bilhete e leitura, repetição da leitura, comentários da professora, revisão dos tempos verbais, produção de frases.

Legenda: ⁽¹⁾ Comentários da professora quer dizer: erros de pronúncia, léxico (vocabulário), ritmo ou entonação.

⁽²⁾ Explicação: professora explica algum conteúdo novo ou tira dúvidas.

⁽³⁾ Exercícios complementares - do próprio livro didático

⁽⁴⁾ Exercícios extras - materiais de outros livros didáticos

ANEXO B

Descritivo das aulas de P2

Data e local	Recurso utilizado	Atividades desenvolvidas
01/03 Laboratório	Livro Didático	Audição de exercício estrutural, correção compartilhada, vocabulário, discussão sobre o título da unidade 6, música (livro), dúvidas de vocabulário, música (sem a letra), verbos, explicação, pediu que providenciassem um caderninho de verbos e escreveu na lousa as conjugações do verbo anunciar, alunos conjugaram alguns verbos oralmente a partir do exemplo posto na lousa, leitura compartilhada dos verbos e ⁽¹⁾ explicação da professora, revisão imperativo, explicação da professora na lousa e os alunos copiaram. Tarefa: Conjuguar todos os verbos da lousa no caderno de verbos.
08/03 Sala de aula	Visita de dois espanhóis	Professora trouxe dois amigos espanhóis para conversar com os alunos. Os visitantes falaram de diferentes assuntos: cultura, gastronomia, festas típicas, clima, comida, outros.
09/03 Laboratório	Livro Didático	Comentário rápido acerca dos visitantes, professora falou do caderninho de verbos e da tarefa (conjuguar 19 verbos em vários tempos verbais), professora conjugou alguns verbos em diferentes tempos verbais, alunos copiaram, ⁽³⁾ exercícios complementares, correção compartilhada, audição de duas músicas (sem a letra), audição de um texto para preencher lacunas, comentários sobre o texto e correção compartilhada, leitura compartilhada, explicação da professora sobre os textos lidos, vocabulário.
15/03 Sala de aula	Jornais da Espanha	Professora olhou os cadernos rapidamente para ver a tarefa, comentou de uma viagem que fez à Bolívia, leitura compartilhada, ⁽²⁾ comentários da professora, exercício em duplas, correção compartilhada, professora leu e explicou uma lista de expressões que se referem ao tempo, leitura em duplas de jornais espanhóis para verificar o vocabulário sobre o clima, produção de uma previsão para diferentes regiões do Brasil, vocabulário, leitura de uma reportagem a respeito da importância da pós-graduação (professora), alguns alunos levaram os jornais para casa.
29/03 Sala de aula	Livro Didático	Comentários da professora sobre um curso de Literatura Espanhola (Paulo Freire), leitura compartilhada da previsão do tempo, comentários da professora, vocabulário, professora anotou quem fez a atividade, apócope, explicação, professora pediu para um aluno ler os exemplos, comentário, exercícios e correção compartilhada, comentários da professora.
30/03 Laboratório	Livro Didático	Professora chegou 10:30, pois estava em uma reunião, pediu para os alunos lerem um texto do livro e fazer a interpretação em casa, depois voltou para sua reunião.

Data e local	Recurso utilizado	Atividades desenvolvidas
05/04 Sala de aula	Livro Didático	Correção compartilhada, vocabulários, preposição, explicação, depois pediu para um aluno ler os exemplos, escreveu o conceito de preposição na lousa, os alunos copiaram, e ela leu e explicou, exercícios. Tarefa: p. 144-145.
12/04 Sala de aula	Livro Didático e material complementar	Exercícios extras sobre preposição (teoria e exercícios estruturais), alunos assistiram à seleção para o cargo de professora de Literatura Hispano-americana.
13/04 Laboratório	Livro Didático	Comentários da professora sobre a seleção, correção compartilhada dos exercícios (extras), leitura e explicação da professora, audição de três músicas (sem a letra), vocabulário. Tarefa: produção individual de um texto descrevendo o trajeto de casa até a universidade.
19/04 Laboratório	Livro Didático	Preposição ⁽⁴⁾ (exercícios extras), exercício de audição de algumas indicações de locomoção e de uma previsão do tempo (livro), vocabulário, leitura individual do trajeto percorrido para chegar à universidade, comentários da professora, leitura e explicação da professora de algumas expressões usadas para descrever um trajeto, tratamento formal e informal, explicação da professora, exercício de compreensão oral, narração de dois alunos sobre como ir até a biblioteca e a um telefone público, exercícios de fonética, música (sem a letra), exercícios complementares. Cobrou o xerox com os exercícios sobre preposição e falou dos filmes que estão sendo exibidos na hora do almoço.
26/04 Sala de aula	Coleção de livros: “La Historia de la Humanidad”	Pediu para formarem duplas ou trios e escolherem um livro para ler e depois narrar oralmente a história, dúvidas de vocabulário.
27/04 Laboratório	Avaliação oral	Apresentação oral: Os Incas e os Maias, comentários da professora, anotações em seu caderno.
03/05 Sala de aula	Avaliação oral	Continuação das apresentações: América se rebela, As Cruzadas, O Renascimento, O povo Maia (religião), a professora fez anotações em seu caderno e não teceu comentários acerca das apresentações. Cobrou os exercícios extras (preposições).
10/05 Sala de aula	Material extra (preposições)	Continuação das apresentações: Os segredos da Índia, os Astecas, A colonização da América. Apenas a professora fez perguntas e anotações. Comentário geral acerca das apresentações, continuação da leitura compartilhada do material extra (preposições), explicação da professora.
11/05 Laboratório	Livro Didático	Cópia de uma lista com 25 verbos para serem conjugados em todos os tempos verbais já estudados, audição de um conto infantil, dúvidas de vocabulário e resumo escrito.

Data e local	Recurso utilizado	Atividades desenvolvidas
17/05 Sala de aula	Livro Didático Exercícios extras sobre advérbios	Correção compartilhada de exercícios extra (preposições), comentários da professora, uma aluna continuou a correção, pois a professora tinha uma reunião, depois ela voltou. Correção compartilhada dos exercícios complementares (preposições), comentou sobre a exibição de filmes espanhóis na hora do almoço na universidade e cobrou o caderno de verbos.
24/05 Laboratório	Vídeo	Levantamento dos conhecimentos prévios sobre Picasso, filme sobre a sua vida e obras.
25/05 Sala de aula	Livro Didático	Comentou sobre um Congresso em Dourados (FALE), entrega de atividades dos alunos, comentários a respeito do filme sobre Picasso, compreensão oral (exercício do livro), correção compartilhada, verbos, explicação da professora, pediu para alguns alunos lerem os exemplos do livro e explicou, leitura compartilhada de algumas expressões de cortesia, vocabulário, explicação da professora e comentários acerca da leitura. Tarefa: p. 162, 163, 224, 225.
31/05 Laboratório	Audição de um conto infantil	Orientações para análise de um conto espanhol (trabalho - avaliação escrita), professora comentou e leu o conto (“el lobo y las ovejas”), depois colocou para os alunos ouvirem, vocabulário, narração por escrito do conto, correção individual das narrações pela professora.
07/06 Sala de aula	Livro Didático	Convite para uma palestra na UNAES com o professor Almeida Filho, cobrou os cadernos de verbos, exercícios (verbos), correção compartilhada e comentários da professora, vocabulário, professora trouxe e pediu para os alunos manusearem diversos panfletos de móveis, casas e apartamentos.
08/06 Laboratório	Livro Didático	Professora teve uma reunião e pediu para alunos fazerem os exercícios do livro (vocabulário).
14/06 Sala de aula	Livro Didático	Professora comentou novamente da palestra do professor Almeida Filho na UNAES, cobrou os cadernos de verbos, vocabulário, um aluno perguntou o significado de uma palavra e a P2 foi ao dicionário, correção compartilhada de exercícios, argüição oral para alunos utilizarem as preposições, professora comentou alguns costumes natalinos dos espanhóis, produção de um texto usando grande parte do vocabulário visto, entrega de atividades dos alunos e pediu para passarem a limpo, depois a professora leu um texto do livro e explicou o que é um “rastros”.
21/06 Laboratório	⁽⁵⁾ Aparelho de som	Comentários sobre festa Junina e São João, entrega de uma folha com a letra de músicas sobre essas festas - professora fabu dos autores e da letra das músicas -, audição das músicas, vocabulário, alunos tentaram acompanhar a música e depois cantaram com a professora, depois ela colocou a sua música predileta (sem a letra), fizeram a transcrição e cantaram juntos, correção individual das transcrições.

Data e local	Recurso utilizado	Atividades desenvolvidas
22/06 Laboratório	Material extra (verbos)	Correção compartilhada do material extra (verbos), comentários da professora.
28/06 Sala de aula	Livro Didático	Professora comentou os conteúdos para a prova, vocabulário, palavras compostas, exercícios complementares, correção compartilhada dos exercícios, comentários da professora.
05/07 Laboratório	Livro Didático	Entrega de alguns cadernos de verbo, continuação da correção compartilhada do material extra (verbos), comentários da professora.
06/07 Sala de aula	Avaliação Escrita	Prova escrita.
02/08 Laboratório	Aparelho de som: material do DELE	Comentários sobre as férias, cobrou a análise do conto, falou da segunda fase do curso de atualização para professores de espanhol (organizado pela APEEMS), contextualização e audição da música Macarena (sem a letra), vocabulário, compreensão oral e interpretação de textos (material extra DELE), vocabulário, audição de um conto, dúvidas de vocabulário e resumo para entregar.
03/08 Sala de aula	Livro Didático	Visita de uma prof ^a de espanhol que está terminando o doutorado na Espanha. Os alunos fizeram perguntas e a visitante falou sobre suas experiências na Espanha e sobre a sua tese, depois a professora falou de uma conferência com a convidada, falou sobre o próximo livro didático a ser utilizado, vocabulário, sinônimos, exercícios. Tarefa: p. 178-179.
09/08 Laboratório	Vídeo	Professora avisou que tem reunião e que deixaria um filme para assistirem e fazerem um resumo.
16/08 Sala de aula	Livro Didático	Comentou e mostrou o próximo livro didático a ser adquirido, exercícios, correção compartilhada, comentários da professora, descrição de dois colegas de classe: um moderno e outro tradicional, leitura das descrições e comentários da professora.
17/08 Laboratório	Filme	Documentário sobre Dom Quixote, resumo.
23/08 Sala de aula	Livro Didático	Entrega e comentários sobre a prova (julho): dificuldades com os verbos, pediu para passarem a prova a limpo, comentários sobre os quatrocentos anos da obra Dom Quixote, leitura compartilhada de um texto, vocabulário, interpretação do texto, professora pediu para trazerem uma receita para traduzirem na sala de aula.
06/09 Laboratório	Fita com atividades do DELE	Música (sem letra), vocabulário, atividade de compreensão oral, ditado de exercícios referentes à compreensão oral, correção compartilhada, comentários da professora, outra música (sem letra), vocabulário.

Data e local	Recurso utilizado	Atividades desenvolvidas
13/09 Sala de aula	Livro Didático	Professora falou brevemente da APEEMS e de uma exposição de artes (MARCO). Correção compartilhada dos exercícios complementares (artigos “el/lo”), comentários da professora, produção de frases sobre o meio ambiente, leitura das frases e comentários da professora.
14/09 Sala de aula	Livro Didático	Exercícios (artigo), correção compartilhada dos exercícios, comentários da professora, cobrou a aquisição do livro novo.
15/09 Sala de aula	Projektor de slides	Slides sobre diversas cidades espanholas em que a professora já esteve: Toledo, Avila, Segóvia, Madrid, Sevilla - professora leu sobre os pontos turísticos e falou de suas viagens.
20/09 Sala de aula	Livro Didático	Convite para assistirem a outra seleção para professor de espanhol, entrega de atividades, professora pediu para passarem a limpo, cobrou o livro novo, comparativos e superlativos, explicação da professora, leitura dos exemplos por alguns alunos, comparar-se a um colega de classe, leitura compartilhada e explicação da professora sobre diversas expressões espanholas usadas para tecer comparações. Tarefa: professora pediu para escreverem 10 frases utilizando as expressões vistas.

Legenda: ⁽¹⁾ Explicação: professora explica algum conteúdo novo ou tira dúvidas.

⁽²⁾ Comentários da professora quer dizer: erros de pronúncia, léxico (vocabulário), ritmo ou entonação.

⁽³⁾ Exercícios complementares - do próprio livro didático

⁽⁴⁾ Exercícios extras - materiais de outros livros didáticos

⁽⁵⁾ Aparelho de som significa um aparelho portátil de rádio, CD e toca fitas.

ANEXO C

Roteiro para entrevista com as professoras

PERFIL DO PROFESSOR

Nome:

Data de Nascimento:

1. Você poderia me falar um pouco de sua vida pessoal? Onde nasceu? Estado civil? Tem filhos? Onde mora?
- 1.1. O que mais gosta de fazer nas horas de folga/ no seu tempo livre? (seu lazer tem alguma relação com a sua profissão?).

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

2. Qual é a sua formação? (curso, onde cursou, ano de conclusão)?
3. Como você se tornou professora de espanhol?
4. Você fez especialização? / Pós-graduação? (em que área, onde e quando)?
5. Você costuma participar de cursos de atualização, palestras, debates? Quem custeia os seus cursos? Enumere os eventos de que participou nos últimos anos? Qual a sua opinião acerca desses cursos?
6. Dentre os eventos mencionados, qual foi a sua participação? (ouvinte, apresentação de trabalho, outros)?

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

7. Eu notei em suas aulas que você foi além do currículo. Percebi também em vários momentos a sua preocupação em conscientizar os alunos da importância de continuarem estudando, e, além disso, vocês possuem uma relação muito amigável. Você poderia me falar um pouco dessas atitudes?
8. Como você se vê como professora (considera-se bem sucedida, tem alguma frustração, gosta do que faz)?
9. Em relação a sua profissão, que fatores a deixam feliz? E o que a entristece?

10. Há quanto tempo leciona? E há quanto tempo é professora de espanhol? Em quais níveis de escolaridade e disciplinas já lecionou?
11. Desde quando leciona nessa universidade? Como veio trabalhar aqui? Você gosta de trabalhar nessa instituição?
12. Trabalha em outros lugares? Quais e em que áreas/disciplinas? E em quais dias/períodos?
13. Na sua opinião, qual é a melhor maneira de aprender uma língua estrangeira?
14. Como deveria ser o curso de formação de professores de E/LE?
15. Que aspectos poderiam/deveriam ser repensados no curso de Letras/Espanhol da universidade na qual trabalha?
16. Quais os fatores que mais interferem/dificultam a formação de professores de espanhol (nessa universidade)?
17. Dentre os diversos métodos de ensino de língua estrangeira, qual você acha que é o mais adequado? Você poderia me falar um pouco das concepções desse método?
18. Qual a sua opinião a respeito do livro didático? Fale um pouco do livro que está usando atualmente: quem escolheu? Por quê?
19. Na sua opinião, qual é o papel/relevância de um laboratório de línguas no curso de formação de professores de LE?
20. Qual é o método que orienta suas aulas?
21. O que é ser um bom professor-formador de E/LE?
22. Qual o papel da gramática num curso de Licenciatura? Qual a melhor maneira de fazer os alunos aprenderem as regras gramaticais?
23. Quais as habilidades que considera essenciais para um aluno-professor de espanhol? Que tipos de atividades você considera importantes para desenvolver tais habilidades?
24. O que você pensa da avaliação? Como deve ser? Qual a melhor forma de verificar se o aluno está aprendendo ou não?
25. Você acha que os alunos saem do curso de Letras preparados para ensinar o espanhol / para dar aulas de espanhol?
26. O que você pensa a respeito da proposta de ensino dos PCNS quanto à língua estrangeira nas escolas do ensino fundamental e médio? Você tem buscado neles orientações para o seu planejamento e atuação pedagógica?
27. Há alguma coisa que você gostaria de mudar em sua prática? Explique.

28. O que você considera ser a sua marca pessoal de trabalho?
29. Na sua opinião em que medida o planejamento e a organização dos conteúdos influenciam no processo de aprendizagem?
30. Essa universidade possui um projeto político pedagógico para o curso de Letras/Espanhol? Você já leu? Qual a função do mesmo em sua atuação? Qual a sua opinião sobre a função do mesmo?
31. Você acha que os recursos disponíveis para o curso de Letras dessa universidade são suficientes? O que está faltando ou o que poderia ser melhorado?

ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES

32. Você faz parte de alguma associação/ grupo sindical? (Qual, onde, desde quando, qual a sua atuação)? O que pensa sobre a mesma?
33. Há algo que você gostaria de acrescentar?

ANEXO D

Roteiro para entrevista com os alunos

1. Você poderia me falar um pouco de você? Idade? Onde nasceu? Estado civil? Tem filhos? Onde mora? Você trabalha? Onde? O que faz?
2. O que mais gosta de fazer nas horas de folga/no seu tempo livre?
3. Por que escolheu o curso de Letras?
4. O que te fez optar pela Língua Espanhola no curso de Letras?
5. Você pretende ser professor? Em que área?
6. Já lecionou ou tem alguma experiência como docente?
7. Você tem alguma dificuldade (s) em relação à aprendizagem da Língua Espanhola? Qual (s)?
8. Qual a sua opinião a respeito do curso de Letras / Espanhol dessa universidade?
9. O que você acha que poderia mudar / melhorar?
10. O que você acha do livro didático que estão usando?
11. Se pudesse planejar as aulas de Língua Espanhola, que tipo de atividades organizaria/planejaria?
12. Durante o período que estive com vocês percebi que existem atividades em que a maioria participa com mais interesse. Daria para você me contar quais as atividades na aula de Língua Espanhola que você gosta mais?
13. Se você pudesse, o que mudaria nas aulas de Língua Espanhola?
14. Vocês têm aula no laboratório quinzenalmente e notei que a professora sempre traz músicas, mas na maioria das vezes grande parte dos alunos não se interessa, quer dizer, ficam conversando, lendo revistas ou fazendo outras tarefas. Você sabe me dizer por quê isso acontece?
15. O que você acha das aulas no Laboratório de Línguas? Os recursos são bem aproveitados? As atividades são interessantes? Tem auxiliado em sua aprendizagem? Em que sentido?
16. Você acha que sairá da universidade preparado para ser professor de espanhol?
17. Você está no terceiro ano (penúltimo), acha que já consegue conversar com um nativo? e, dar uma aula falando em espanhol?

18. Já participou de atividades extraclasse como: eventos, palestras, debates referente à Língua Espanhola? Quais?
19. Você aprendeu algo sobre pesquisa ou participou de alguma que investigasse a Língua espanhola ou outro tema?
20. Sabe o que é a APEEMS - Associação de Professores de Espanhol de Mato Grosso do Sul? (Você é associado, por que?) O que pensa dessa associação?

ANEXO E

1ª prova aplicada por P1

Acadêmico (a): _____

Curso: Letras Português/Español

Turno: Nocturno

Fecha: 12/04/05

Disciplina: Lengua Española V

Profesora: _____

01. HAZ FRASES CON LOS SIGUIENTES ADJETIVOS EN SUPERLATIVO ABSOLUTO SINTÉTICO (1.0)

- a- fácil _____
- b- buena _____
- c- mala _____
- d- difícil _____
- e- acre _____

02. ELIJE LA FORMA CORRECTA PARA LLENAR LOS HUECOS CON EL APÓCOPE (0,5)

- a- Ayer fue el día de Antonio (san/santo)
- b- Mi viejo Volkswagen es..... moderno como el Renault (tan/tanto)
- c- Doña Bárbara es una..... mujer (gran/grande)
- d- No puedes comportarte como un..... muchacho? (buen/bueno)
- e-.....niña puede participar (cualquier/cualquiera)

03. ESCRIBE LA FORMA ADECUADA DEL PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO DE INDICATIVO (1.0)

- a- Ser (yo).....
- b- Haber (tú)
- c- Ir (vosotros)
- d- Decir (nosotros)
- e- Partir (ella).....
- f- Ver (usted)
- g- Sacar (ellos).....
- h- Reír (vosotros)
- i- Hacer (nosotros).....
- j- Poner (yo).....

04. HAZ LA SEPARACIÓN SILÁBICA DE LAS SIGUIENTES PALABRAS: (1.0)

- a- Silla _____
- b- Perro _____
- c- Acción _____
- d- Taquilla _____
- e- Cafetería _____
- f- Trabajáis _____
- g- Instantáneo _____

-
- h- Prohibido _____
i- Innecesario _____
j- Línea _____

05-LAS SIGUIENTES PREGUNTAS SE REFIEREN A DIFERENTES CONTEXTOS. CONTÉSTALAS

A. Quisiera pedir una conferencia a cobro revertido. (0.5)

- a- usted recibe llamada del extranjero;
- b- usted está fuera del país y quiere llamar a sus padres y que paguen ellos;
- c- usted quiere dar una conferencia;
- d- usted no tiene dinero para ir a la conferencia;
- e- usted necesita hacer una conferencia gratis

06- Es que a mí me cae muy mal ese profesor. (0.5)

- a- el profesor le parece antipático y desagradable;
- b- Ud. Encuentra un poco tímido a su profesor;
- c- el profesor se cae muy mal;
- d- el mal alumno también se cae;
- e- el profesor le parece muy preparado.

07- En su trabajo los albañiles suelen usar. (0.5)

- a- ladrillos, martillos, mármol, corcheta
- b- mamparas, picaporte, cable, tejón
- c- arena, tornillos, clavos, hierros
- d- rosquillas, madera, mosaicos, azulejos
- e- tenaza, canela, tejas, cemento

08- PLENO SABOR (1.0)

El genuino café expreso es fruto de la experiencia de los mejores tostadores y se obtiene utilizando las mezclas de café conseguidas de las cosechas más exclusivas de África Central y América Latina. Y, sin embargo, la producción de mezclas de buena calidad no es suficiente para lograr un buen expreso: es imprescindible, también contar con una cafetera de alta calidad, capaz de mantener y potenciar los más sutiles aromas del café. La pasión y el amor por el expreso convierte pues a esa herramienta tan habitual que es la cafetera en un objeto casi de culto. Para asegurar el buen hacer y la hospitalidad de los amantes del café, Nesspresso ofrece ahora su última entrega. Se trata de una cafetera de gama alta, máxima facilidad de uso también una de las más eficaces por su sistema de rellenado mediante cápsulas individuales. Sea como sea, lo importante es el resultado: un café pleno de sabor y perdurable que invita a disfrutar del placer de compartir una taza.

Señale la única alternativa correcta, según el texto.

1- Para obtener un buen café expreso, además de utilizar buenas mezclas, es necesario que:

- a- se tenga experiencia en tostar el café
- b- los tostadores sean de buena calidad
- c- se disponga de una cafetera adecuada
- d- se usen mezclas sólo de África y América Latina

-
- 2- La cafetera Nesspresso es:**
a- fácil de manejar y mantener
b- de uso individual
c- una herramienta personal
d- fruto de la experiencia

- 3- Una cafetera de alta calidad debe:**
a- debe ser un objeto de culto
b- mantener y potenciar los aromas del café
c- despertar el amor por el café expreso
d- convertirse en una herramienta habitual

- 4- Sobre la cafetera Nesspresso se puede afirmar que:**
a- es cómoda, eficaz y elegante
b- es eléctrica y de rellenado automático
c- existen varios modelos y tamaños
d- es la única de gama alta en el mercado

- 5- En la frase “lograr” un buen café, la palabra entre comillas significa, en portugués:**
a- lograr
b- conseguir
c- colher
d- importar

**09-HAZ FRASES USANDO LOS SIGUIENTES VERBOS EN FUTURO IMPERFECTO.
(CON SENTIDO) (1.0)**

- a- viajar:.....
b- soñar:
c- coger:
d- ver:.....
e- ir:

**10-HAZ FRASES CON LAS SIGUIENTES PALAVRAS USANDO EL CONDICIONAL
(CON SENTIDO) (1.0)**

- a- azafata:
b- aduana:
c- guía telefónica
d- locomotora:
e- acera:

LECTURA (2.0)

Buena prueba!!!

ANEXO F

1ª prova aplicada por P2

CCHS - DEPARTAMENTO DE LETRAS LÍNGUA ESPANHOLA III

Profa. Ms.

Alumno:

Campo Grande, 6 de Julio de 2005.

1- Haga una lista con nombres de diez (10) aparatos que te parezcan útiles en el hogar moderno.

.....
.....
.....

2- Busque el significado de cada palabra:

- | | |
|-----------------|-----------------------------------|
| 1- A propósito | (...) de la misma manera |
| 2- Sobre todo | (...) horario, las 12 de la noche |
| 3- Cumple años | (...) oportuno, adecuado |
| 4- A cuestras | (...) mal educado |
| 5- Así mismo | (...) principalmente |
| 6- malcriado | (...) sobre las espaldas |
| 7- Avemaría | (...) oración, rezo |
| 8- medianoche | (...) del verbo cumplir años |
| 9- A sí mismo | (...) a él o a uno mismo |
| 10- Media noche | (...) mitad de la noche |

3- Rellene los puntos con la forma adecuada del imperativo de los infinitivos entre paréntesis.

1. (Tú - salir).....al balcón.
2. (Tú - poner)la mesa.
3. (vosotros - salir)en seguida.
4. (Tú - hacer).....lo que te he dicho.
5. (Tú - ser).....bueno.
6. (Ud. - venir).....a verme
7. (Vosotros - ir).....a la escuela.
8. (Uds. - decir)la verdad.
9. (Nosotros - hablar)más bajo.
10. (Uds. probar)estas croquetas.

4- Complete con el verbo entre paréntesis en el pretérito perfecto simple - indefinido.

1. (Yo - andar)tres kilómetros.
2. (Nosotros - saber).....la noticia a las diez.

3. (Ella -poner)los huevos en la mesa.
4. La policía no me he (dar) el pasaporte.
5. Qué (hacer).....el mes pasado?

5- Complete con el pretérito perfecto compuesto.

1. Me (tú - decir)la verdad?
2. No (haber)mucha gente en la corrida.
3. (Ellos - romper)el espejo.
4. No (volver)nunca a tu pueblo?
5. Ya (ellos - resolver)..... el problema.
6. Luisa (tener) mucha suerte.
7. Te (poner).....la camisa de cuadros?
8. Antonio (poner)..... la camisa de rayas.
9. No lo (nosotros - ver) en un año.
10. (nosotros - comprar)..... otro televisor.

6- Complete con el pretérito imperfecto del subjuntivo del verbo entre paréntesis.

1. Quería que (tú, descansar)un poco.
2. Era necesario que me (ella, dar).....su número de teléfono.
3. Mi hermana quería que (yo, ir).....con ella al cine.
4. Me alegré de que (tú, venir)a verme.
5. Fue una lastima que no (ellos, saber)representar bien su papel.

7- Complete con la preposición adecuada.

1. Juan es aficionado fútbol.
2. Paco es muy apasionadosus hijos.
3. Han promulgado un decretolas corridas de toro.
4. Le gusta viajar día.
5. Se fue andandoMadrid a Barcelona.
6. Se metió las llamas para buscarlo.
7. Se dirigieron..... la salida.
8. Fueron paseando.....la ermita.
9. Es muy severosus hijos.
10. Hay que tener respetolos ancianos.
11. Tem cuidado lo que dices.
12. Está orgulloso su linaje.
13. Estuvieron calladosla clase.
14. Vivió toda su vida salvajes.
15. Se marcharon..... Madrid Barcelona.
16. Tiene un niño.....seis años.
17. Lo que dices es muy propioel caso.
18. Se tiraron del aviónparacaídas.
19. Guiaron al ciegola fuente.
20. Saltó..... atrás.

8- Complete con las palabras: bien, bueno, alguno, ninguno, grande, cualquiera, santo o sus respectivas apócopes.

1. No has tenido miedo en momento?
2. Se compró um..... aparato de sonido.
3. La mayor parte de las procesiones salen el Viernes
4. No llovió..... día durante el viaje.
5. Vivía en un piso.
6. día iré a visitarte.
7. Antonio es el Patrono de Campo Grande.
8. Tomás es el padre de la Escolástica.
9. El aire de la montaña me sienta.....
10. La lluvia es muy para el campo.

Fijense! Suerte!

ANEXO G

Matriz curricular - Curso de Letras: Habilitação em Português/Espanhol – UNIVERSIDADE PÚBLICA

(Projeto Político Pedagógico)

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA		
	TEÓRICA	PRÁTICA	TOTAL
1. COMPONENTES CURRICULARES			
1.1 CULTURA GERAL E PROFISSIONAL			
LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	68		68
1.2 CONTEÚDOS ESPECÍFICOS			
LÍNGUA PORTUGUESA I	102		102
LÍNGUA PORTUGUESA II	102		102
LÍNGUA PORTUGUESA III	102		102
LÍNGUA PORTUGUESA IV	102		102
LITERATURA PORTUGUESA I	68		68
LITERATURA PORTUGUESA II	68		68
LITERATURA BRASILEIRA I	68		68
LITERATURA BRASILEIRA II	68		68
LÍNGUA ESPANHOLA I	102		102
LÍNGUA ESPANHOLA II	102		102
LÍNGUA ESPANHOLA III	102		102
LÍNGUA ESPANHOLA IV	102		102
LITERATURA DE LÍNGUA ESPANHOLA I	68		68
LITERATURA DE LÍNGUA ESPANHOLA II	68		68
LINGUÍSTICA I	68		68
LINGUÍSTICA II	68		68
LÍNGUA LATINA I	68		68
LÍNGUA LATINA II	68		68
TEORIA DA LITERATURA I	68		68
TEORIA DA LITERATURA II	68		68
1.3 MATÉRIAS PEDAGÓGICAS			
TÓPICOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	68		68
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM	68		68
ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	68		68
FUNDAMENTOS DE DIDÁTICA	68		68
HISTÓRIA DAS IDÉIAS PEDAGÓGICAS	68		68
1.4 CONTEÚDOS DE DIMENSÕES PRÁTICAS			
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		200	200
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I		204	204

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA		
	TEÓRICA	PRÁTICA	TOTAL
ESTÁGIO SUPERVISIONADO II		204	204
PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURAS I		68	68
PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURAS II		136	136
PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURAS III		136	136
PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURAS IV		68	68

ANEXO H

**Matriz curricular - Curso de Letras: Habilitação em
Português/Espanhol – UNIVERSIDADE PARTICULAR**

ANEXO I
Termo de anuência - professoras

Prezada professora:

Venho solicitar a V. S^a que autorize a utilização dos dados colhidos na sala de aula, bem como os depoimentos e documentos obtidos durante o processo de investigação, cujo tema é **“FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - ESPANHOL: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR DE CAMPO GRANDE - MS”** para fins específicos de trabalho acadêmico, em nível de mestrado, dentro do mais completo anonimato. Desde já, quero agradecer à cordialidade ao nos receber, e a gentileza em atender prontamente a todas as nossas solicitações.

Eu, _____, concordo plenamente que sejam utilizadas as informações colhidas durante a observação das minhas aulas de Língua Espanhola no ano letivo de 2005, assim como, as demais informações prestadas por mim durante entrevista cedida à pesquisadora Kelly Cristina Feliciano Da Silva Duarte.

Campo Grande, 20 de fevereiro de 2006.

ANEXO J

Termo de anuência - alunos

Caríssimo aluno (a):

Venho solicitar a V.S^a. que autorize a utilização dos depoimentos colhidos, durante entrevista em dezembro de 2005, referente às aulas de Língua Espanhola para fins específicos de trabalho acadêmico, em nível de mestrado, dentro do mais completo anonimato. Desde já, quero agradecer à cordialidade e empenho em responder a todos os nossos questionamentos.

Eu, _____,

concordo plenamente que sejam utilizadas as informações prestadas por mim durante entrevista cedida à pesquisadora Kelly Cristina Feliciano Da Silva Duarte em dezembro de 2005.

Campo Grande, 20 de fevereiro de 2006.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)