



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
ALUNOS PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA

Graziele Estefânia Infanger

SÃO CARLOS
2011



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ALUNOS
PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Graziele Estefânia Infanger

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal de São Carlos,
como parte dos requisitos para a obtenção
do Título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Sandra Regina B.
Gattolin de Paula

São Carlos - São Paulo – Brasil
2011

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

I43dp

Infanger, Grazielle Estefânia.

O desenvolvimento da prática pedagógica de alunos professores de espanhol como língua estrangeira / Grazielle Estefânia Infanger. -- São Carlos : UFSCar, 2011.
193 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

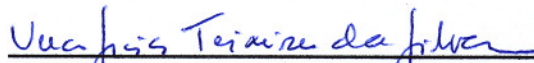
1. Língua estrangeira - ensino. 2. Língua espanhola. 3. Educação - formação. 4. Formação crítico-reflexiva. I. Título.

CDD: 407 (20^a)

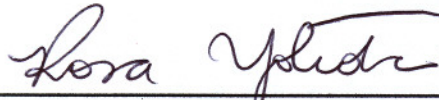
**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
GRAZIELE ESTEFÂNIA INFANGER**



Profa. Dra. Sandra Regina Buttrös Gattolin de Paula
Orientadora e Presidente
UFSCar – São Carlos



Profa. Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva
Membro externo
UERJ – Rio de Janeiro



Profa. Dra. Rosa Yokota
Membro interno
UFSCar – São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 28/02/2011.
Homologada na ___ reunião da CPGL, realizada em ___/___/2011.

Prof. Dr. Oto Araújo Vale
Coordenador do PPGL

*À pequena Vitória por encher a
minha vida de alegria e prazer.*

*Ao Alê, companheiro de todas
as horas, pela compreensão e
paciência, além do incentivo
nos momentos de desânimo.*

À minha querida e amada orientadora Profa. Dra. Sandra Gattolin, meu modelo, por toda dedicação, por ter sido muito mais do que uma orientadora, mas sim uma amiga e confidente, com quem pude contar em todas as horas.

Às minhas Gabis por todo companheirismo.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Aos meus pais pelo esforço e sacrifício que fizeram durante toda a vida para que pudéssemos estudar. Pelo amor incondicional e participação em todos os momentos de minha vida.

Ao meu amado Caio por juntamente com a Vitória me proporcionar muitos momentos de alegria e felicidade.

À minha querida irmã pelo enorme amor, pelas horas difíceis e felizes. Por sempre se fazer presente nos momentos que mais precisei dela. Pelas brincadeiras e pelas correções minuciosas durante todos esses anos.

À minha grande e querida amiga Gabriela, por ser como uma irmã, pelo grande coração, companheirismo, pelos momentos agradáveis e por me ajudar a ver o lado bom das coisas e das pessoas durante todos esses anos. Por toda contribuição dada para que esse trabalho se tornasse realidade.

Ao meu irmão tão amado que ainda longe sempre se fez presente. Pela preocupação e carinho, por sempre dar o melhor de si para nossa família.

À Juliana e Fernando pela paciência e compreensão de sempre.

À Dedé, nosso anjo da guarda, pelos cuidados sempre destinados. Pelo amor de todos esses anos. Por me apoiar e me ajudar a seguir em frente, ainda que as barreiras fossem grandes. Pelo seu carinho e preocupação. Por simplesmente zelar pela coisa mais preciosa da minha vida, possibilitando que esse estudo se concretizasse.

À minha querida amiga Camila, pelos cuidados e amor fraternal. Pela confiança e apoio sempre destinados a mim. Por fazer parte de toda a minha trajetória profissional, por me ensinar que a amizade é para sempre e que não precisa ter dias e horas marcados para acontecer.

AGRADECIMENTOS

À toda a minha família pelo apoio e torcida em todos os momentos de minha vida.

À Ana Mélia e Tia Edileuza por todo carinho e por sempre me receberem em suas casas.

Aos meus amigos Danielle e Demian por confiarem em mim e sempre estarem presentes.

À Profa Dra Maria Isabel de Moura e Valdemir Miotello pelo apoio e confiança depositado.

À minha querida Profa Dra. Maria Silvia Martins por sua simpatia e suas preciosas orientações no desenvolvimento desse estudo.

À Profa Dra. Rosa Yokota por estar presente desde meus primeiros passos no mundo acadêmico.

À Professora Formadora responsável pelas disciplinas investigadas e as Alunas Professoras participantes dessa investigação por toda a colaboração e atenção, que viabilizaram esse estudo.

À instituição de ensino superior que permitiu a coleta de dados.

RESUMO

O processo de ensino aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE) passa por uma fase de mudanças e testes. No ano de 2005 foi promulgada a Lei Federal 11.161 e de acordo com ela todas as instituições de ensino médio do país teriam o prazo de cinco anos, para se adaptarem e oferecerem a língua em suas grades curriculares. O governo federal tomou algumas medidas, como o programa de distribuição de livros didáticos, abertura de concursos para contratação de professores de cursos de letras e ensino médio, além da criação de novos cursos de formação de professores de E/LE. Observa-se que em tais medidas mencionadas, as preocupações foram em relação à quantidade de professores formados para suprir a demanda, no entanto não se percebeu interesse à qualidade da formação obtida pelos futuros professores. Para Fernández F. (2005) “a formação de professores de língua espanhola é uma das dívidas do governo brasileiro contraídas com a sua sociedade”. Baseando-nos nessas lacunas, o objetivo deste estudo foi investigar o processo de formação de um grupo de alunas professoras, observando como a relação entre a teoria e prática é construída num curso de formação de professores de espanhol como língua estrangeira. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, interpretativa e qualitativa, os dados foram coletados em um curso de licenciatura em Letras (Português-Espanhol) de uma Instituição de ensino superior particular do interior do estado de São Paulo. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram entrevistas realizadas com as alunas professoras antes que tivessem contato com as teorias referentes ao ensino aprendizagem de línguas, a fim de identificar quais as representações tidas por elas sobre esse processo; diários reflexivos, desenvolvidos pelas alunas professoras com o propósito de observar como reagem às teorias; e, finalmente, observação, por meio de gravações em vídeo, das aulas ministradas pelas alunas professoras, para que se pudesse averiguar como as teorias, as que tiveram acesso durante o curso de Letras, são refletidas na sua prática.

Palavras chave: ensino aprendizagem de E/LE, formação de professores, formação crítico reflexiva

RESUMEN

El proceso de enseñanza aprendizaje de español como lengua extranjera (E/LE) pasa por cambios y testes. En 2005 se promulgó la Lei Federal 11.161, de acuerdo con esta, todas las instituciones de enseñanza secundaria brasileñas tendrían el plazo de cinco años para que se hiciera obligatoria la implementación del estudio de español como lengua extranjera. Algunas fueron las medidas adoptadas por el gobierno federal, como el programa de distribución de libros didácticos apertura de concursos para contratación profesores de cursos de licenciatura en letras español y enseñanza secundaria y creación de nuevos cursos de formación de profesores de E/LE. Se observa que en las medidas mencionadas, las preocupaciones fueron en relación a la cantidad de profesores graduados, a fin de suplir la demanda, sin embargo no se notó interés por la calidad obtenida por los futuros profesores Para Fernández F. (2005) “la formación de profesores de lengua española es una de las deudas del gobierno brasileño adquiridas con su sociedad”. Basándonos en esas lagunas el objetivo de ese estudio es investigar el proceso de formación de un grupo de alumnas profesoras, observando cómo la relación entre la teoría y práctica es construida en un curso de formación de profesores de español como lengua extranjera. Para el desarrollo de esa investigación, interpretativa y cualitativa, los datos fueron recolectados en un curso de licenciatura en Letras (Portugués-Español) de una Institución de enseñanza superior particular del interior del estado de São Paulo. Los instrumentos utilizados a la recogida de datos fueron entrevistas realizadas con las alumnas profesoras, antes que tuvieran contacto con las teorías que se refirieran a la enseñanza aprendizaje de lenguas, con la finalidad de identificar cuáles las representaciones tenidas por ellas sobre ese proceso; diarios reflexivos, desarrollados por las alumnas profesoras con el propósito de observar como reaccionaban a las teorías; y, finalmente, observación, por medio de grabaciones en vídeo, de las clases ministradas por las alumnas profesoras, para que se pudiera averiguar cómo las teorías, las que tuvieron acceso durante el curso de Letras, son reflejadas en su práctica.

Palabras-claves: enseñanza aprendizaje; formación de profesores; formación critico-reflexiva

SUMÁRIO

Introdução.....	1
Problema de Pesquisa e Justificativa.....	2
Objetivo e Questões de Pesquisa	7
Organização da Dissertação	8
Capítulo I – Contextualização Histórica.....	10
1.1 A Implementação da Lei 11.161 e o Ensino Aprendizagem de E/LE	10
Capítulo II – Fundamentação Teórica	21
2.1 Conceito de Reflexão.....	21
2.2 Tendências e Necessidades da Formação de Professores de Línguas	33
2.3 Importância da Reflexão na Formação de Professores	38
Capítulo III – Metodologia de Pesquisa	50
3.1 Abordagem Metodológica.....	50
3.2 Coleta de Dados	52
3.2.1 Cenário da Pesquisa	53
3.2.1.1 A Disciplina de Linguística Aplicada	56
3.2.1.2 A Disciplina de Prática Pedagógica VII: Ensino de Língua Estrangeira	56
3.2.1.3 Os Momentos da Coleta de Dados	57
3.2.2 Os Participantes da Pesquisa	58
3.2.2.1 A Professora Formadora (PF)	58
3.2.2.2 As Alunas- Professoras.....	59
3.2.2.3 A Pesquisadora-Observadora (PO)	60
3.3 Instrumentos de Coleta de Dados	60
3.3.1 Entrevistas Semi-Estruturadas	61
3.3.2 Diários Reflexivos	62
3.3.3 Observação em Sala de Aula.....	64
3.4 As Aulas	67
3.4.1 Divisão dos Grupos.....	67
3.4.2 Descrição das Aulas	68
3.4.2.1 Grupo A: Prática de Leitura	68
3.4.2.2 Grupo A: Expressão Oral	70

3.4.2.3 Grupo B: Prática de Leitura	71
2.4.2.4 Grupo B: Expressão Oral	72
3.5 Procedimento de Análise de Dados	73
Capítulo IV – Análise de dados	76
4.1 A Grade Curricular do Curso de Licenciatura em Letras	77
4.2 As Razões das APs para se Cursar Letras	82
4.3 Representação sobre a Língua Espanhola.....	87
4.4 Representações sobre o Ensino Aprendizagem de Línguas	92
4.5 Representações sobre ser Professor	105
4.6 Índícios de Reflexão	109
Capítulo V – Considerações Finais.....	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126
APÊNDICES	138
ANEXOS	141

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Distribuição das disciplinas de prática pedagógica	55
Quadro II - Perfil dos APs	59
Quadro III - Momento Específico da coleta de dados	61
Quadro IV - Atividades abordadas nas aulas.	66

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO	138
APÊNDICE 2 – GUIA DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	139

ANEXOS

ANEXO 1 – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS	141
ANEXO 2 – PLANO DE ENSINO DE LINGUÍSTICA APLICADA	144
ANEXO 3 – PLANO DE ENSINO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA VII: O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.	147
ANEXO 4 – TRANSCRIÇÃO NA ÍNTEGRA DAS ENTREVISTAS REALIZADAS EM 20/08/08.....	149
ANEXO 5 – DIÁRIOS REFLEXIVOS	161
ANEXO 6 – TRANSCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO DE AULA (GRAVAÇÃO EM VÍDEO) DAS AULAS DAS ALUNAS PROFESSORAS	182

Introdução

Ao observarmos a situação do espanhol como língua estrangeira (E/LE) no processo de ensino aprendizagem de línguas, durante as últimas décadas, este pareceu passar por mudanças e testes. Trata-se das diversas alterações sofridas na lei brasileira, que consistiu na implantação do idioma na grade curricular pelas instituições de ensino, a crescente procura do estudo do idioma por parte dos brasileiros e uma adaptação necessária para que o processo de ensino aprendizagem ocorra de maneira eficaz. De acordo com Norte (2009), a busca pelo estudo da língua espanhola no país se dá devido ao Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e pelos quinze mil quilômetros de fronteiras que o Brasil faz com países que têm como idioma oficial o espanhol. Além disso, segundo o autor, por ser uma das quatro línguas mais faladas no mundo e ter atingido um grau elevado de importância, o Brasil promulgou a lei 11.161 (2005) para que se fizesse obrigatória a implementação do E/LE pelas instituições de ensino médio brasileiras, até o ano de 2010.

Sua implantação na grade curricular, entretanto, foi conturbada, pois as instituições de ensino superior não conseguiam formar o número de professores necessário em tão pouco tempo. Além disso, não se questionou muito sobre a qualidade da formação que esses profissionais receberiam. Fernández F. (2005) sugere “ser a formação de professores de espanhol uma das grandes dívidas do governo brasileiro contraídas com a sua sociedade”, déficit reconhecido pelo próprio Ministério da Educação, segundo o autor.

Para se falar em formação docente, é indispensável que se questione que tipo de concepção é recebida pelos alunos professores de um curso de Licenciatura, uma vez que suas práticas pedagógicas dependerão disso.

Torna-se imprescindível a reflexão sobre como vem ocorrendo a formação de professores de E/LE para que os mesmos possam não somente “transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a produção ou construção desses.” (Freire, 1996)

Problema de Pesquisa e Justificativa

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, determina que ao menos uma língua estrangeira (LE) moderna deve ser incluída nas grades curriculares brasileiras por todas as escolas de ensino infantil, fundamental e médio do país. Além disso, estabelece que fica a critério de cada instituição responsável pela educação básica a opção por essa ou aquela língua. Ainda de acordo com a LDB, artigo 36, inciso III uma segunda língua estrangeira deve ser oferecida em caráter optativo. Sendo assim, em 5 de agosto de 2005 foi aprovada a lei número 11.161, estabelecendo que todas as escolas, de ensino público ou privado, devem oferecer o E/LE em sua grade curricular, no ensino médio, tendo essas o prazo de cinco anos para se adaptarem e disponibilizarem a disciplina em sua grade.

Para isso seriam necessários mais professores, mais cursos de Letras e mais professores formadores. A julgar pela importância do idioma espanhol para os brasileiros, passou-se a considerar que essa seria a língua com maior probabilidade de entrar nas grades curriculares, no entanto eram

poucos os cursos de Licenciatura em língua espanhola, não havendo um número de professores habilitados para atender a essa demanda.

Como mencionado, muito se questionou sobre a quantidade de profissionais licenciados na área, porém pouco foi discutido sobre a qualidade da formação que os futuros professores estariam recebendo, já que sua formação deveria ocorrer em pouco tempo.

Em relação às medidas adotadas pelo governo federal para implementação do E/LE nas escolas brasileiras, destaca-se a elaboração das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM, 2006) com um capítulo dedicado aos "*Conhecimentos de Espanhol*". Porém, apenas um documento não nos parece o suficiente para reger o ensino aprendizagem de línguas. Haveria a necessidade de que o governo promovesse o acesso dos professores a esse documento e a sua relação com as práticas de sala de aula.¹

Outra medida adotada foi a implementação do *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), assim como em outras disciplinas haveria a distribuição de materiais de E/LE. Cada aluno das escolas da rede pública receberia um livro didático, uma gramática, dois dicionários sendo um bilíngue e outro monolíngue. No entanto, segundo relato dos professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo, em particular, esses

¹ As OCEM (2006) foram desenvolvidas com a finalidade de embasar a concepção de ensino aprendizagem que deveria ser seguida pelas instituições de ensino médio. No entanto, essas ainda não foram implementadas sendo ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) quem regem as instituições. Para essa investigação optou-se por seguir as OCEM (2006) por acreditar-se que suas propostas atendem melhor as necessidades que a formação de professores e instituições de ensino.

materiais nunca chegaram às escolas (APEESP, 2008). O que aconteceu de forma diferente em outros estados brasileiros.

Ao examinarmos as medidas adotadas pelos estados brasileiros para a implementação do E/LE, observa-se que uma das seguidas pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, por exemplo, foi um curso oferecido a distância intitulado *OYE* - uma parceria feita entre o grupo *Universia*, banco Santander e o Instituto Cervantes², para a capacitação de professores da rede pública de ensino, não licenciados em língua espanhola³. Esse curso tinha como foco a capacitação dos professores no que se referia ao desenvolvimento da competência linguística.

Para González (2008), essa não foi uma boa solução para suprir o déficit de professores de E/LE do estado, pois, além de não oferecer a carga horária mínima estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC) aos cursos de Licenciatura, somente poderiam se inscrever nesse curso professores já em atuação na rede pública oficial que não fossem habilitados a trabalhar com o espanhol.

No entanto, questiona-se a competência de professores da área de exatas e biológicas para o trabalho com uma disciplina da área de humanas, como o E/LE, que requer conhecimentos específicos relacionados a área de

² Instituto Espanhol, vinculado ao Ministério Espanhol das Relações Exteriores responsável pela promoção e ensino da língua espanhola, bem como pela difusão da cultura espanhola e hispânica.

³ Para esse curso de extensão, foram oferecidas 1.500 aos professores da rede pública de ensino, desde que não licenciados em letras, esse curso teria a duração de 12 meses, 240 horas. Além dessas vagas mencionadas, mais 500 vagas foram oferecidas aos professores licenciados em Letras, com habilitação em Português ou inglês, a carga horária para esse curso seria de 14 meses, 240 horas.

aquisição de LE. Ressalta-se ainda que os professores de espanhol, português e inglês seriam os mais indicados a participarem do curso, por já trabalharem com línguas e conhecerem seu processo de ensino aprendizagem.

Outra limitação do projeto OYE é o oferecimento apenas de insumo linguístico, não abordando a oralidade, metodologia de ensino e práticas pedagógicas relacionadas ao ensino aprendizagem de E/LE.

Além disso, segundo a LDB, artigo 62, inciso I, cabe as universidades e faculdades reconhecidas pelo MEC a formação de professores – tanto particulares como públicas, não aos institutos de línguas cujos objetivos são diferentes dos cursos de Licenciatura.

Em localidades como Goiás, Minas Gerais, Santa Catarina⁴ e Rio Grande do Sul⁵, houve e continua havendo uma constante publicação de editais para concursos públicos tanto para contratação de professores da rede de ensino básica como para o ensino superior, o que demonstra uma preocupação com a qualidade do ensino de espanhol na educação básica.

Diferentemente, nenhum concurso público para professores de espanhol foi aberto até esse momento no estado de São Paulo. Deste modo, o estado postergou o início da implementação da língua em questão nas grades curriculares para o segundo semestre de 2010. Para compensar a falta de professores habilitados para trabalhar com o idioma, o governo transferiu a responsabilidade pelo oferecimento da disciplina aos institutos de

⁴ No estado de Santa Catarina especificamente, de acordo com a Secretaria Estadual de Educação o E/LE é ofertado em 101 escolas para 23 alunos.

⁵ Segundo a coordenadora do ensino médio do Rio Grande do Sul, mas da metade das 900 escolas do estado já oferecem o E/LE em suas grades curriculares.

idioma, que, conforme já mencionado, têm objetivos diferentes daqueles da educação básica, responsável pela formação cidadã. (APEESP,2009)

Refletindo sobre as medidas adotadas até agora pelo governo tanto no âmbito federal quanto pelo estado de São Paulo, observa-se que essas não contemplam as reais necessidades das instituições de ensino básico e superior. Tampouco sobre o tipo de formação que está sendo dado aos alunos professores, e se essa considera a “formação integral do aluno”, ou seja, a linguagem como constituinte de “significados, conhecimentos e valores”, conforme apontado pelas OCEM (2006)⁶.

Portanto, são necessárias a discussão e a reflexão sobre a formação recebida pelos alunos professores em um curso de Licenciatura em Letras, já que deve abordar os problemas reais de sala de aula e conceitos básicos para que uma prática pedagógica consciente seja desenvolvida, levando os alunos que nela ingressam a uma formação mais cidadã (OCEM, 2006) e, conseqüentemente, a uma prática mais direcionada as necessidades reais da sala de aula e de seus aprendizes. Segundo García (1997), refletir sobre o assunto significa valorizar aspectos contextuais e organizacionais do ensino aprendizagem de línguas, orientados para a tendência de mudança. Para isso, se fazem imprescindíveis estudos que abordem como se dá a formação desses professores, pois para Gómez (1997), as situações de sala de aula não são únicas e objetivas e, sendo assim, não se podem encontrar respostas pré-elaboradas.

Ainda para Gómez (1997), o modelo adotado pelas universidades europeias hoje, contempla a formação de professores técnicos na resolução

⁶ Que citam a Carta de Pelotas, documento síntese do II Encontro Nacional sobre o Ensino de Línguas Estrangeiras,

de problemas. Para o estudioso, essa não é a concepção ideal para os possíveis problemas que podem ser encontrados em sala de aula, uma vez que ela não considera as variáveis que estão envolvidas no processo de ensino aprendizagem, e desconsidera a necessidade de a teoria estar vinculada à prática dos professores durante sua formação. Segundo o teórico, essa concepção perpetua o pensamento de que ensinar é apenas “transmitir conhecimentos”. Nesse modelo, o professor assume uma função instrumental descomprometido, pois não colabora para a formação dos aprendizes.

Faz-se necessário, portanto, que os cursos de formação de professores assumam a responsabilidade pela formação de cada aluno professor que nele ingresse, considerando a importância do trabalho paralelo entre teoria e prática, dando a esse professor a oportunidade de desenvolvimento de uma prática consciente, entendendo que seu papel não é apenas de “transmitir o conhecimento” e sim de colaborar para a formação de cidadãos. (OCEM, 2006)

Objetivo e Questões de Pesquisa

Esse estudo tem por objetivo investigar o processo de formação de um grupo de alunos professores, observando como a relação entre a teoria e a prática é construída num curso de formação de professores de E/LE.

Para atingir este objetivo levantamos três perguntas de pesquisa que serão respondidas neste estudo:

1. Quais as representações tidas pelas alunas professoras (APs) sobre o processo de ensino aprendizagem de línguas antes do contato com a disciplina de Linguística Aplicada?
2. Qual a percepção das alunas professoras, refletida em seus discursos, sobre a teoria trabalhada durante a disciplina de Linguística Aplicada?
3. Ao final do curso, como o processo de formação se reflete na prática pedagógica observada durante a disciplina de Prática Pedagógica VII dessas alunas professoras?

Organização da Dissertação

Esse estudo foi organizado em cinco capítulos.

Na introdução, apresentamos o contexto em que foi levantado o problema de pesquisa para o desenvolvimento deste estudo, suas justificativas, seus objetivos e as questões de pesquisa que o embasaram.

O Capítulo I se reservou à Contextualização Histórica, especificamente a apresentação da implementação da lei 11.161 para o ensino aprendizagem de E/LE.

No Capítulo II trazemos a Fundamentação Teórica. Neste capítulo abordamos a importância de que durante a formação os alunos professores relacionem a teoria com a prática e o conceito de reflexão e discutimos sua importância na formação de professores.

O Capítulo III foi destinado à metodologia de pesquisa. Apresentamos o cenário e os participantes da pesquisa, assim como os procedimentos empregados para o desenvolvimento deste estudo.

O Capítulo IV se reservou à análise dos dados: entrevistas, diários e gravações em vídeo.

E, finalmente, no capítulo V apresentamos as considerações finais, apontando as limitações e as contribuições da pesquisa para o ensino aprendizagem de E/LE.

Capítulo I – Contextualização Histórica

1.1 A Implementação da Lei 11.161 e o Ensino Aprendizagem de E/LE

O Brasil é o quinto maior país do mundo em extensão territorial, com uma área de 8.547.403 km² conhecido por ser um país de contrastes e diferenças, não sendo possível deixar de considerar as diferentes culturas e diferentes necessidades da população. Manter a mesma grade curricular em todas as regiões desse imenso território é ainda mais problemático.

Gadotti (2005) diz que é inconcebível que em todo o país se tenha que fazer as mesmas coisas em educação, quando se sabe que os problemas são regionais, com características gerais.

Segundo ele, sem diversificação em suas grades curriculares não somente os cursos de graduação, mas também o ensino, correm o risco de cair no que ele nomeia de *abstração pedagógica*, ou seja, um ensino descontextualizado. Para Pimenta (2005), a educação não só retrata e reproduz a sociedade, como também projeta uma sociedade desejada, afinal a educação como prática pedagógica tem historicamente o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam.

Entretanto, o que se nota, conforme dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –, é que o Brasil faz fronteira com dez países, possuindo nessas áreas fronteiriças 5.500 escolas.

Muitas dessas escolas estão localizadas no que se denominam *fronteiras secas*, ou seja, fazem divisa geograficamente e linguisticamente falando, com outros países, porém não apresentam marcos geográficos, o que permite a liberdade de ir e vir das pessoas que ali residem, tornando tal contexto muito complexo.

Elucidamos o mencionado com um estudo concebido em escolas fronteiriças⁷, desenvolvido por Dalinghaus (2009), na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, observou-se que dos alunos da escola investigada, a situação linguística é complicada, visto que a maioria desconhece o português na variedade escrita padrão por usá-lo somente na modalidade informal. Nesse cenário, o português divide espaço com o espanhol e o guarani (línguas oficiais do Paraguai), além do portunhol (mescla do português com o espanhol e variedade bastante usada na oralidade) e do japorá (mescla do espanhol com o guarani).

Assim, compreende-se que algumas línguas são valorizadas em sala de aula enquanto outras adquirem um espaço reduzido. Nesse caso o português é trabalhado como Língua Materna (LM), tendo maior prestígio, o espanhol é estudado como LE, e o guarani não faz parte do currículo dessa escola.

Exemplificamos com a descrição do estudo o que Gadotti (2005) nomeou de *abstração pedagógica*. Um ensino aprendizagem descontextualizado, visto que a instituição mencionada tem em seu currículo uma língua já adquirida pelos seus aprendizes e tenta ensiná-la como uma

⁷ A escola pesquisada por Dalinghaus (2009) está localizada no território brasileiro, no entanto muitos de seus estudantes residem no Paraguai, tendo conseqüentemente como língua materna o espanhol, o guarani ou japorá. Além da diferença cultural de países, a questão das línguas parece dificultar ainda mais o trabalho desenvolvido na escola em questão.

LE. Contudo, não se vê uma preocupação por parte da instituição com as necessidades reais desses aprendizes.

Refletindo sobre a situação, avaliamos que seria mais relevante o trabalho da escrita da língua e não tentar ensiná-la como uma LE. Freire (1996) afirma ser essencial que, na prática pedagógica, sejam respeitadas a questão da dimensão individual e a classe social do educando, ou seja, devem ser consideradas no ensino as necessidades reais de cada indivíduo. O teórico declara ainda que o puro treinamento de professores e uma formação não reflexiva são os fatores contribuintes para que essa condição se perpetue, advertindo para a precisão de um ensino aprendizagem fundamentado e planejado nas necessidades reais das diferentes regiões do país.

Segundo Gadotti (2005), educar é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, o que não pode ser notado no processo de ensino aprendizagem descrito na investigação já citada.

A atitude de apenas considerar como língua materna o português, como nos evidenciou o estudo mencionado, pode ser vista como preconceituosa e descontextualizada, o que leva a uma total desmotivação por parte dos alunos. Concordamos com Libaneo (1998) ao relatar que os interesses dos alunos não estão presentes em sala de aula, ou seja, que ela deixa, nesse contexto, de ser um cenário propício e rico em interação, para qual os alunos poderiam trazer seus interesses e outras formas de discutir os problemas por eles enfrentados em suas vidas.

Retomando a questão da implementação da língua espanhola no ensino médio como disciplina obrigatória, com a lei federal número 11.161, que determina que "o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nas grades curriculares do ensino médio" e que "o processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos", percebe-se, hoje, depois de cinco anos da promulgação da lei que pouco foi feito para que o ensino aprendizagem dessa língua se desse de maneira a considerar os diferentes contextos que se dá o ensino aprendizagem de E/LE no Brasil.

González (2008) declara que poucos estados estão preocupados e empenhados na implantação da língua espanhola no ensino médio, uma vez que tal empenho precisaria de um planejamento que se voltasse às necessidades locais, muito variadas, em todos os sentidos, num país da dimensão do Brasil. Nota-se, a importância de um ensino aprendizagem contextualizado na necessidade de cada região e não um ensino geral, em que não se considerem as diferenças locais e individuais.

O que se observa são algumas iniciativas tomadas pelo governo federal que, juntamente com as universidades públicas, têm aberto novas vagas para cursos de formação de professores de espanhol. Devido à circunstância foram elaboradas as OCEM (2006) para o ensino de E/LE, outra medida que, segundo González (2008), foi concebida com a finalidade de melhor adaptar a língua espanhola nas grades curriculares brasileiras.

Destacamos que as OCEM trazem uma concepção que vai ao encontro do entendimento que seguimos para o desenvolvimento dessa investigação. O documento aborda que o ensino aprendizagem de espanhol

como LE deve ter um papel mais formativo e educativo do que instrumental, sendo de “fundamental importância trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores.” (2006, p. 131)

Neste mesmo documento, podemos encontrar a opinião de Grigoletto (2003) que assevera não entender o ensino de LE como um código:

Substitui-se, nessa imagem, um código por outro, sem maiores conseqüências para o indivíduo. Trata-se, portanto, de uma visão redutora, que “[...] oblitera a realidade de que falar uma língua estrangeira envolve deslocamentos de posições e, até mesmo, novas identificações do sujeito. (Grigoletto 2003, apud OCEM 2006, p.133)

Segundo as OCEM, para que a implementação da língua espanhola na grade curricular brasileira seja eficiente e venha a contribuir para a formação do indivíduo como cidadão do mundo, é necessário que sejam incluídos nos planos de ensino questões que sejam relevantes à vida dos estudantes e que contribuam para o desenvolvimento de sua autonomia, proporcionando-lhe a ampliação de seu conhecimento de mundo, como percebe-se pelo excerto abaixo:

[...] é preciso adotar uma visão ampliada dos conteúdos a serem incluídos nos programas de curso para além das tradicionais habilidades (ouvir, falar, ler, entender) e das seqüências lexicais e componentes gramaticais próprios da norma culta. Dessa forma, um conjunto de atos de fala ou de funções lingüísticas desvinculados de um contexto amplo tampouco será adequado nem suficiente para alcançar os propósitos do ensino da língua estrangeira. Todos esses elementos e competências devem assumir o papel de permitir o conhecimento sobre o outro e a reflexão sobre o modo como interagir

ativamente num mundo plurilíngue e multicultural, heterogêneo.
(OCEM, 2006, p.150)

As OCEM ainda sugerem que a discussão de temas relacionados à política, à educação, à sociedade, à economia, ao lazer, aos esportes, à informação e às línguas e linguagens estejam presentes nas propostas de sala de aula. Segundo o documento, os temas mencionados deveriam provocar reflexões sobre o outro e como atuar diante da heterogeneidade que pode ser encontrada em uma sociedade.

Discorrendo ainda sobre a questão do que vem sendo feito pelos órgãos públicos para a implantação do espanhol na grade curricular do ensino médio, no estado de São Paulo, com o decreto de lei de 10 de setembro de 2009 ficou estabelecido que:

Esgotada a capacidade dos Centros de Estudos de Línguas - CELs de atender à demanda de alunos interessados na aprendizagem de uma língua estrangeira moderna opcional, a Secretaria da Educação poderá contar com instituições públicas e privadas que tenham por finalidade o ensino de idiomas, devidamente credenciadas para esse fim, observadas as disposições legais pertinentes. (Decreto 54.758, artigo 5º)

Nota-se com o decreto que os centros particulares podem atender aos alunos das instituições de ensino públicas. Segundo o edital para credenciamento, número 15/0002/10, as escolas interessadas deveriam se inscrever no programa e o valor pago por cada aluno matriculado na rede

particular é de “R\$ 56,90 (cinquenta e seis reais e noventa centavos), por mês, por aluno matriculado”.

Diante do exposto, evidencia-se a privatização do ensino oferecida pelo estado. Contrariando a Lei de Diretrizes e Bases como pode ser observado:

O ensino será ministrado nos seguintes princípios: gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais (Título II, artigo 3º, VI)

Observa-se que, segundo a lei, os estabelecimentos públicos devem prover o ensino. Mas, tal investimento realizado pelo governo do estado, poderia ser feito para melhorias necessárias no ensino, como por exemplo, formação continuada de professores e implementação de qualidade do E/LE nas grades curriculares.

Para a implantação do E/LE nas grades curriculares no estado de São Paulo, foi proposto a terceirização do ensino. Segundo decreto nº 54.758/09 do governador do estado, a partir de 2011 essas aulas podem ser terceirizadas nas escolas da rede estadual de ensino.

De acordo com Adrián Pablo Fánjul (2009), Professor de Letras Modernas da USP:

São Paulo, o estado com mais professores formados na área, é um dos que não avançaram nos passos para sua implantação. O governo não realizou concurso público para professores, como faz com qualquer disciplina, nem formalizou proposta curricular. Ao longo destes anos, recusou-se sistematicamente a responder às propostas das universidades paulistas, que mediante uma comissão de especialistas ofereceram um plano de formação docente, e

desatendeu os vários pedidos de entrevista realizados pela Associação de Professores de Espanhol do estado. A explicação de tanto silêncio chega quando a obrigatoriedade da língua é iminente. Contrariando as Orientações Curriculares Nacionais e pareceres do MEC que insistem em que a língua estrangeira deve interagir com as outras disciplinas no âmbito regular da escola, propicia-se a terceirização de seu ensino. Desse modo, o estado não apenas abandona sua função formadora, mas também despreza os próprios recursos humanos em que investiu. (2009, disponível em <http://espanholdobrasil.files.wordpress.com/2009/10/materia-para-a-folha-de-sao-paulo-sobre-decreto-54758-09.pdf>)

Outra ação que se tomou para a implantação do espanhol nas grades curriculares, como citado anteriormente, é que diante da falta de professores aptos a ensinar a língua, em agosto de 2009 o Ministério da Educação (MEC) apoiou uma parceria entre o banco Santander e Instituto Cervantes. Essa parceria tinha o objetivo de oferecer um curso a distância de formação para professores da rede pública. No entanto, somente professores não habilitados em espanhol poderiam cursá-lo.

Segundo a APEESP (2009), esse curso descumpria “as próprias exigências do MEC no que se refere ao número mínimo de horas presenciais e práticas para a formação de professores”. Acredita-se que o curso seria apenas uma maneira de se ocultar a real situação em que o ensino aprendizagem de língua espanhola se encontra, pois estudos apontam que a maioria dos professores desconhece a língua que ensinam.

No que diz respeito à formação de professores de espanhol, docentes das universidades públicas, do estado de São Paulo, devidamente designados pelas instituições, levantaram as necessidades de mão de obra (formação, complementação, atualização, etc.) que o estado carecerá com a

implementação e apresentaram-nas para a Secretaria de Educação. Esses docentes propuseram um projeto de formação emergencial, totalmente aplicável sob sua responsabilidade e respeitando as premissas básicas para que a formação de futuros professores se desse de maneira consciente. No entanto, González (2008) afirma que esses formadores nunca obtiveram resposta.

Diante da situação exposta, a APEESP (2008) critica os órgãos oficiais responsáveis pela implementação do espanhol no Brasil, argumentando que os cursos oferecidos por essas instituições não se encaixam aos padrões por eles mesmos estabelecidos.

González (2008), por exemplo, ao discorrer sobre a implementação do espanhol, sugere ser alarmante a situação do acréscimo da disciplina nas grades curriculares, no que se refere à não disponibilidade de mão de obra qualificada e à capacidade das instituições brasileiras de formar os professores necessários para levar adiante a tarefa de implantação do espanhol.

Em um estudo feito pelo MEC, baseado nos dados do Censo Escolar de 2003, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em que se estimou a demanda de professores de língua espanhola no Brasil, concluiu-se que o déficit de professores de E/LE é muito grande.

Devido à falta de professores mencionada, faz-se indispensáveis questionamentos sobre como se dá a formação de professores de língua espanhola e como sua formação está refletida em sua prática.

Não podemos entender a formação de professores simplesmente como aprendizes que ingressam na universidade e esperam receber forma

ou serem moldados. Devemos compreendê-la como um processo que precisa de todos os participantes ativos, professores formadores e futuros professores e, para isso segundo Freire (1996) “quem forma se forma e reforma ao formar e, quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, ou seja, durante sua graduação os alunos professores não devem apenas receber conhecimentos teóricos. Mas sim, ter participação ativa no processo, contemplando uma reforma em seus modos de pensar, a fim de que não enxerguem o ato de ensinar como sendo, simplesmente, transmissão de conhecimento. É relevante que eles compreendam que ao se formar, estarão reformando antigas concepções, para que futuramente possam agir da mesma maneira, como sugerido pelo estudioso.

Realmente não é possível considerar ensino aprendizagem como palavras e processos separados. Entendemos nesse estudo como ensino não existir sem aprendizagem, como se uma palavra não pudesse separar-se da outra e como se um não existisse sem o outro. Não é possível considerar o ensino de certo conteúdo se os aprendizes, os quais devem ser ativos no processo, não considerem a aprendizagem. Para Freire (1996) “ensinar inexistente sem aprender e vice versa”, pois se não aprendemos como podemos ensinar e se não ensinamos não podemos aprender. Nota-se que o ensino inexistente se considerado sem a aprendizagem, isto é, de acordo com Freire (1996) “aprender precede ensinar, ou ensinar se dilui na experiência de aprender”. Diante disso, é indispensável que haja a participação ativa tanto de professores formadores quanto de alunos professores no processo de ensino aprendizagem para que esse ocorra de maneira mais consciente e eficiente.

Para Gimenez (2005) refletir sobre a formação de professores é um dos grandes desafios da contemporaneidade, no entanto essa é uma contribuição extremamente relevante para o processo de ensino aprendizagem.

Capítulo II – Fundamentação Teórica

Esta seção tem por objetivo apresentar o referencial teórico que embasou o desenvolvimento deste estudo. Foram levantadas e discutidas questões referentes à sociedade atual, à formação de professores de línguas e a necessidade de que formemos professores mais conscientes de seu papel na sociedade.

2.1 Conceito de Reflexão

Ao discorrer sobre a importância da reflexão na formação de professores de E/LE, não podemos deixar de citar Dewey, um dos primeiros estudiosos a investigar o tema. Já em 1933, negando a concepção tradicionalista positivista, Dewey declara dever existir um equilíbrio entre a reflexão e a prática dos professores.

Em sua proposta Dewey (1933), já naquela época, sugere que a formação de professores não mais ocorra baseada em modelos de grades curriculares normativas, sendo necessário ao profissional teorizar sobre a sua própria prática. Para ele, a reflexão se dá quando os professores passam a notar as ações que fazem parte de suas rotinas, pois ao passar por um problema e enfrentá-lo de maneira crítica disposto a resolvê-lo, o professor necessitaria refletir, requerendo, três atitudes: estar sempre com a mentalidade aberta, ter responsabilidade e ter entusiasmo.

Ao se referir à mentalidade aberta, o teórico argumenta ser relevante que o professor esteja livre de quaisquer preconceitos, parcialidades, ou hábitos que possam restringir a mente impedindo-o de visualizar novos problemas. Essa atitude permitiria aos professores considerar distintas perspectivas, estando sempre atentos às outras alternativas disponíveis, explorando suas possibilidades de erro, investigando o que acontece em sala de aula, buscando primeiramente várias respostas para uma única pergunta, além da reflexão sobre como seria possível melhorar o que já se tem. (Dewey 1933)

A responsabilidade seria a segunda atitude que levaria o professor a uma prática mais reflexiva. Dewey (1933) refere-se especificamente a uma responsabilidade mais intelectual, ou seja, que o professor esteja apto a sempre considerar as consequências de um passo por ele projetado. Com tal postura, estaria assegurada a integridade (coerência e harmonia) do que estaria sendo defendido. Lembramos que a prática docente é constituída de propósitos educativos e éticos e que contribuem para constituir essa atitude de responsabilidade.

A terceira atitude defendida por ele, a do entusiasmo, seria uma predisposição que deve ser tida pelos programas de formação de professores a fim de possibilitar o desenvolvimento da prática reflexiva.

Encontramos, em seu modo de entender, dois tipos de professores, os *rotineiros*, que baseariam toda sua prática em seus impulsos, hábitos ou submissão às autoridades e os *reflexivos*, questionadores, que buscam soluções para os problemas.

Com o passar dos anos, os estudos sobre reflexão avançaram, e em 1993, Zeichner nos dá sua colaboração ao afirmar que o importante é que o professor entenda as situações da sala de aula e saiba como resolvê-las. (Almeida Filho, 1993)

De tal modo, a reflexão estaria amplamente envolvida com a emancipação do professor, isto é, professores conscientes sobre os propósitos e objetivos do seu trabalho como também dos meios que possuem para alcançar esses objetivos. O autor argumenta que a reflexão não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas aos professores, ou seja, não consiste num conjunto de passos e procedimentos específicos.

Para Zeichner & Liston (1996) formar professores reflexivos significa fazer com que se engajem em sua prática, isto é, que estejam totalmente envolvidos com o contexto em que atuam, buscando sempre posicionar-se de maneira ativa ao processo de ensino aprendizagem, fazendo-se relevante que questionem quais são os objetivos e definam os valores de sua prática. Logo, não há reflexão se um professor não é capaz de explicar o porquê ensina da maneira como ensina. (Almeida Filho, 1993)

Assim, considera-se fundamental que professores em formação, desde o início do curso, estejam vinculando a teoria trabalhada com a prática, e que se questionem sempre sobre a possibilidade de mudanças para melhor se adaptarem ao cenário em que lecionarão.

Zeichner & Liston (1987) asseguram que três são os níveis que conduzem os professores à reflexão: o primeiro seria *técnico* que equivaleria a análise de ações explícitas, isto é, o que se faz é possível de ser

observado, como por exemplo andar em sala de aula, motivar, etc. O segundo seria *prático*, ou seja, planejar e refletir sobre o que será feito e o que já foi realizado. O terceiro nível seria *crítico*, em que o professor levanta questões éticas e políticas sobre a própria prática, sendo essas imprescindíveis para que a consciência crítica dos professores seja desenvolvida.

Deste modo, se um professor não consegue explicar a própria prática é porque ele não é capaz de compreendê-la e apenas age como reprodutor de práticas vivenciadas por ele durante a sua vida.

Segundo Perrenoud (2002) todos nós seres humanos refletimos e é justamente isso que nos diferencia dos animais. Porém, isso não quer dizer que por ter essa habilidade sejamos capazes de nos tornarmos profissionais reflexivos, que refletem, criticam e questionam a própria prática. Entendemos assim que refletir sobre a própria prática é estar consciente do processo de ensino aprendizagem e o que regem as ações que o constituem.

Perrenoud (2002) estabelece que para haver reflexão, ela deve ser regular e metódica e constituir-se de rituais de partilha com os pares. É de fundamental importância essa questão, pois muitas vezes sozinhos não sabemos como resolver determinadas situações enfrentadas em sala de aula e dividindo-as com outros, podemos conseguir auxílio na resolução dos eventuais problemas que possam aparecer no ensino aprendizagem.

Para o pesquisador, o processo de reflexão, ocorrido durante o *calor da ação*, tarefa árdua ao professor, pois:

No fogo da ação pedagógica, temos pouco tempo para meditar. Refletimos, principalmente, para decidir o passo seguinte:

Interromper ou não uma conversa, iniciar ou não um novo capítulo antes do final da aula, aceitar ou não uma desculpa, punir ou não um aluno indisciplinado, etc. (Perrenoud 2002, p. 33)

Contudo, a reflexão que ocorre longe do *calor da ação*, dá mais chances ao professor de se tornar um profissional reflexivo:

Ao distanciar-se da ação, o professor não está interagindo com alunos, pais ou colegas. Ele reflete sobre o que aconteceu, sobre o que fez ou tentou fazer, sobre os resultados de sua ação. Além disso, ele reflete para saber como continuar, retomar, enfrentar um problema, atender a um pedido. Com frequência, a reflexão longe do calor da ação é, simultaneamente, retrospectiva e prospectiva, ligando o passado ao futuro, sobretudo quando o profissional está imerso em uma atividade que exige dias e mesmo semanas para ser concluída como procedimento de projeto. (Perrenoud 2002, p. 36)

Concordamos com Perrenoud, por acreditarmos que fora da sala de aula o professor consegue melhor analisar e refletir sobre um acontecimento.

De acordo com Kfoury-Kaneoya (2003) a formação reflexiva de professores é um processo que envolve o exercício de refletir sobre a prática de sala de aula e seus participantes. Segundo ela, para o professor poder refletir necessita transcender as técnicas de ensinar, pensar além da sala de aula e pensar no processo de ensino aprendizagem de, refletindo o contexto histórico, social e cultural.

Para Kfoury-Kaneoya fatores como traços de personalidade e níveis de comprometimento com a profissão influenciam diretamente a prática reflexiva de um professor, uma vez que para que ele possa refletir sobre sua prática pedagógica é necessário que se abra para possíveis mudanças e

questionamentos pessoais. No entanto, sabe-se que muitos professores não estão abertos a mudanças, podendo ser essa uma opção dele ou uma condição imposta pelo próprio contexto.

Kfoury-Kaneoya (2008) afirma que refletir exige do professor um exame minucioso, ativo e de muita persistência, sobre suas representações e suas práticas. O ato da reflexão é um processo que envolve procedimentos, intuição, emoção e compreensão para a resolução de um determinado problema.

Donald Schön (1983) ao discorrer sobre a prática reflexiva assegura que ela deveria se fundamentar em três conceitos básicos: 1- o *conhecimento na ação*; 2- o *conhecimento na reflexão-na-ação*; 3- e o *conhecimento na reflexão sobre a reflexão-na-ação*.

Para o estudioso o primeiro tipo de conhecimento, *na ação*, acontece de maneira intuitiva, visto que o professor não consegue explicar a sua prática. O que é, segundo ele, facilmente explicado pelo tipo de conhecimento que deve possuir transmitido de professor para aprendizes, reproduzindo um ciclo que parece nunca ter fim. Schön revela ser esse conhecimento entendido por ele como sendo um conhecimento do dia a dia, não suficiente para a prática de ensino, pois afirma que quando o professor se depara com uma situação inesperada, ele não sabe como agir, por estar habituado a um conhecimento estático.

O segundo tipo, conhecimento na *reflexão-na-ação*, acontece quando o professor é capaz de identificar quais são os problemas vivenciados por ele em sala de aula, tentando buscar soluções para resolvê-los. Nesse modelo, nota-se que o professor agrupa em situações similares os problemas que

aparecem, e, possui um conhecimento prático. Schön declara ser de grande importância que o professor busque ir ao encontro dos interesses de seus aprendizes, com a finalidade de compreendê-los.

Schön ainda sugere que durante esse processo é interessante que o professor seja curioso, pois essa característica poderá despertar-lhe o interesse pelo funcionamento da mente dos aprendizes, fazendo com que busque outras estratégias para solucionar os problemas existentes e não fique apenas preso a uma única solução.

Outro fator considerado por ele de relevância para que esse processo se dê de uma maneira consciente é a confusão. A seu ver é necessário que o professor se sinta confuso, por não acreditar que possa existir aprendizagem sem confusão. Como se pode ver no excerto a seguir “Há algo mais incômodo ou mais marcante do que a confusão? Dizer numa sala de aula: ‘Estou confuso’, é o mesmo que dizer, ‘Eu sou burro’.” (Schön,1983)

Com a afirmação de Schön, apresentada acima, que embora a confusão seja boa para o professor, ele não a vê dessa maneira, pois para ele dizer que está confuso seria o mesmo que admitir que não tem inteligência o suficiente. Para ele, esse momento em que o professor pára e se vê confuso é o princípio da reflexão, porém assegura que se o professor passar pelo imprevisto sem questionar-se ou sentir-se confuso, ele não poderá entender o que realmente havia acontecido. Além disso, declara que se o professor considerar apenas uma resposta como sendo única e verdadeira, dificilmente se sentirá confuso. Não havendo oportunidade para reflexão.

Vemos, no caso, um professor que não considera o processo de ensino aprendizagem como inseparáveis. Certamente ele acredita ser o detentor do saber e ser apenas papel do aluno aprender o que lhe é passado, devendo, ser passivo no processo.

Voltando ao terceiro conceito de reflexão proposto por Schön (1983), pode-se contemplar que a prática reflexiva dos professores se fundamenta no conhecimento na reflexão sobre a *reflexão-na-ação*. Após a aula dada, o professor deve voltar-se à sua prática buscando entender o que ocorreu, buscando compreender o que foi feito, tentando refletir sobre as situações ocorridas, se houve alguma mais problemática e como reconstruí-la de maneira a encontrar uma solução para o problema.

Segundo ele, esse tipo de modelo requer um registro escrito, pois somente por meio da observação e descrição da sua prática, o professor será capaz de entendê-la de maneira a teorizá-la.

Acreditamos que tal modelo vai ao encontro do levantado por Perrenoud (2002) quando este autor afirma ser mais relevante que a reflexão ocorra longe do “*calor da ação*”, ou seja, que essa ocorra fora da sala de aula, pois o professor teria mais tempo para refletir não somente sobre sua prática, como também sobre as possíveis mudanças que poderiam ser feitas com a finalidade de solucionar os possíveis problemas que possam ser encontrados. Ressaltamos que essa reflexão não deve ocorrer de maneira indutiva, mas sim pautar-se em fundamentos teóricos, pois somente dessa maneira se justifica a ocorrência fora da sala de aula.

Schön (1983) nos chama a atenção para o fato de que perguntar somente aos professores sobre suas práticas não é suficiente, pois muitas

vezes entre seu dizer e seu agir há divergências. Deste modo, fazendo-se relevante chegar à sua prática por meio de observação direta e registrada, possibilitando que eles revisitem suas atuações de maneira a perceber que as teorias que seguem podem muitas vezes ser distintas das que acreditam seguir, desestabilizando-se e, por consequência, fazendo-o capaz de explicitar de maneira consciente o que ocorre com a sua prática.

Ao se referir o estudioso, especificamente aos cursos de formação de professores, afirma que esses deveriam levar seus alunos professores, por meio da prática crítico-reflexiva, a questionarem três aspectos presentes no processo de ensino aprendizagem: a) o primeiro seria a compreensão do assunto pelo aluno; b) o segundo a interação entre professor e aluno; c) e o terceiro, e a seu ver, mais difícil, seria lidar com a burocracia exigida pelas instituições de ensino com a sua prática.

O autor assegura que caso o aluno professor consiga dar conta dessas três dimensões do processo, ele estará mais perto da prática reflexiva do que possa imaginar.

Como já mencionado, julgamos ser a reflexão indispensável para que um ensino aprendizagem consciente possa ocorrer. Smyth (1992) aponta como sendo a reflexão importante para que o professor deixe de ver o processo de ensino aprendizagem de uma maneira meramente técnica, sendo capaz de explicar o que faz e o porquê o faz, ou seja, um profissional que saiba explicar a sua prática.

Ao discorrer sobre a formação de professores Nóvoa (1997) são duas as concepções encontradas na prática dos professores: a) uma primeira baseada em transmissão e difusão do conhecimento, em que o professor vê

o ensino de uma maneira técnica, acreditando ser detentor e transmissor do saber; b) e uma segunda baseada na reflexão que permite ao professor ver-se como profissional produtor de saber e de saber-fazer.

Segundo o autor, a aquisição de técnicas e conhecimentos ainda é privilegiada na formação de professores, ao mesmo tempo em que as tendências apontam para a formação como um lugar de socialização e configuração profissional. Contudo, argumenta que ainda que as tendências apontem para esse novo tipo de profissional, autônomo e reflexivo, aceitamos bem o professor como transmissor de conhecimento.

Estamos de acordo com o autor, pois diversas pesquisas apontam para a importância de se ter professores que refletem sobre suas práticas. Tais pesquisas reforçam a importância da reflexão para que modelos infundados sejam alterados. Entretanto nada tem sido alterado, pois o que se vê são antigas práticas serem reproduzidas não somente no ensino básico como também no ensino superior.

Ainda referindo-se à importância da reflexão no ensino, Nóvoa (1997) sugere que os problemas da educação são demasiadamente importantes para serem deixados somente aos professores, do mesmo modo que não podem ser deixados apenas aos técnicos de planejamento. Para ele, a formação de professores tem resistido a uma dimensão mais conservadora, ou seja, ainda que as pesquisas avancem e mostrem a necessidade de mudanças as práticas pedagógicas continuam enraizadas nos mesmos conceitos.

Analisando os cursos de formação de professores o que se vê é que muitos formadores acreditam que formar professores é transmitir conhecimento e que, dessa maneira, conseguirão ter bons profissionais.

Porém julgamos ser de extrema importância que esses cursos repensem essa questão, uma vez que tais profissionais deveriam ser incentivados a refletir sobre a sua prática pedagógica, visto que somente por meio da reflexão poderíamos ter futuros professores que tomassem decisões conscientes. Para Zanella (2000), a falta de reflexão nos cursos de formação de professores nos leva ao que se chama racionalidade técnica. O autor explicita entender a expressão como sendo um conjunto de conhecimentos ou verdades transmitidos pelos cursos de formação que muitas vezes desconsidera o cenário em que se trabalhará.

Para Pérez-Gómez:

A atividade do professor, de acordo com a racionalidade técnica, é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais na área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. (1997, p. 96)

Notamos que os professores em pré-serviço partir dessa formação a que são submetidos nos curso de graduação, vão para a sala de aula acreditando existir uma única verdade no ensino aprendizagem de línguas, desconsiderando qualquer outro fator que possa influenciar para que o processo de ensino aprendizagem ocorra de maneira consciente, em que se

leve em consideração o cenário e os alunos. Vieira Abrahão (2002) aponta que podem ser encontrados, na prática de ex-alunos professores, procedimentos totalmente estruturalistas. Para ela as idéias, as crenças e as atitudes trazidas pelos professores em pré-serviço para o curso de formação permanecem pouco alteradas.

Ao se referir ao tema, Vieira Abrahão (2002) questiona quais seriam as razões que poderiam fazer com que esse modo de entender o ensino aprendizagem continue; a) a primeira seria a força da aprendizagem por meio da observação; b) a segunda seria a forma como a teoria vem sendo trabalhada nas disciplinas de LA e Prática de Ensino; c) e a terceira seria a prática desenvolvida como estágio supervisionado.

Para Kennedy (1990) os professores em pré-serviço adquirem em sua aprendizagem como alunos marcas que aparentemente seriam permanentes e, conseqüentemente, difíceis de serem removidas.

Vieira Abrahão (2002) afirma ser a aprendizagem por meio da observação um forte indício para que a perpetuação desses modelos de prática pedagógica tecnicista continue ocorrendo. Não refletir sobre as teorias e estratégias apresentadas sobre a sua própria prática durante a formação é uma barreira para a mudança.

Zeichner & Liston (1996) asseguram que são três as fontes em que se embasam as práticas dos professores: a) a primeira seria a experiência de vida de cada um, incluindo as experiências educacionais que tiveram como alunos; b) a segunda o conhecimento transmitido, explicado como aquele que se adquire por meio da exposição às ações e discursos de outras pessoas, além de livros e filmes; c) a terceira e última que seriam os valores adquiridos

socialmente e culturalmente, carregados por nós. Esses valores nos dizem o que é bom ou ruim, certo ou errado na vida e nesse caso especificamente na educação.

Diante disso, nota-se que muito da prática produzida em sala de aula pelo professor é reflexo de sua experiência de aprendizagem como aluno. Logo, é indispensável que os professores em formação desenvolvam uma prática mais crítica e reflexiva. Acredita-se que somente por meio dessa o professor será capaz de desenvolver o *senso de plausibilidade* (Prahbu, 1990), sendo capaz de explicar a sua própria prática.

Nessa perspectiva, o papel do professor não se resume a selecionar conteúdo e escolher técnicas para aplicá-las, mas sim buscar a construção de uma prática embasada na combinação teoria, prática e reflexão.

2.2 Tendências e Necessidades da Formação de Professores de Línguas

A sociedade vive um momento decisivo em que uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais não pode mais ser adiada. Segundo Gadotti (2005) “o mal estar da educação agravou-se a tal ponto que obriga a nós, educadores, a repensar a nossa educação, o nosso curso, a nossa história da educação.”

Passamos por mudanças em todos os âmbitos sociais, não sendo possível que nos mantenhamos enraizados em antigas tradições e grades curriculares que os alunos não conseguem relacionar a sua realidade.

É necessário que o papel da educação contemporânea seja repensado, visando à formação de cidadãos ativos rumo à construção de uma sociedade igual para todos, em que as diferenças sejam consideradas e respeitadas, uma vez que somente se alcançará uma sociedade mais justa, quando se conseguir formar pessoas mais críticas e informadas. Consequentemente, os cursos de formação de professores devem se preparar para formar professores qualificados para atender às novas necessidades da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, muitas pesquisas têm sido desenvolvidas na área de *Linguística Aplicada* com o objetivo de contribuir para as mudanças acima citadas (Almeida Filho 1993, 1999, 2006, Barcelos 1995, 2004, Fernández 2005, Vieira Abrahão 2000, 2002, Gimenez 2002, Kfoury-Kaneoya 2003). No entanto, na prática, seus resultados tardam a chegar às salas de aula, conforme apontado por Popkewits (1997). Para ele, a evolução das teorias é raramente refletida nas grades curriculares. Acreditamos que apesar da época em que o autor fez tal afirmação, ela parece ainda bastante relevante para o contexto brasileiro, pois muito se discute sobre a importância de os cursos de formação de professores (Almeida Filho 1993, 1999, 2006, Barcelos 1995, 2004, Gimenez 2002, 2005, Vieira Abrahão, 2000, 2002, 2005, Paiva 2004) não apenas trabalhem a teoria com seus alunos professores, mas que esta esteja diretamente vinculada à prática pedagógica desses.

Considerando os cursos de Licenciatura em Letras, percebe-se que esses, muitas vezes, transmitem aos seus alunos o valor de saber acabado, ou seja, que esse profissional sairá pronto de um curso de Licenciatura. Para

García (1997) a formação inicial de professores não deve enfatizar a concepção de “produtos acabados” e, sim, colaborar para a “formação permanente ou desenvolvimento profissional dos professores”. Nessa perspectiva, a evolução e o desenvolvimento profissional contínuo são enfatizados, valorizando aspectos contextuais e organizacionais sempre orientados à mudança.

Além disso, uma formação que permite aos professores se enxergarem como profissionais prontos impede que possam perceber as mudanças às quais se está sujeito em uma sala de aula de línguas. García (1997) afirma ser de responsabilidade dos cursos de formação de professores “aprender a ensinar”.

Nesse sentido, é dever dos programas de formação não somente proporcionar conhecimento sobre o sistema educacional, como também, orientar sobre a complexa situação de ensino. Também, os cursos de formação de professores devem assessorar os professores principiantes em serviço, sempre oferecendo apoio e orientação.

Faz-se de extrema relevância que não somente durante a formação os alunos sejam orientados por professores formadores, mas que o acompanhamento se dê, também, depois que esses alunos professores terminem a graduação, já que muitos deles terminam seus cursos julgando já haver aprendido todos os conteúdos necessários para a sua prática pedagógica. De acordo com Gómez (1997) os conhecimentos teóricos adquiridos, durante um curso de formação de professores, preparam os alunos professores para exigências da sala de aula, porém, tais teorias apenas podem orientar de forma limitada à situação complexa que se tem

durante o processo de ensino aprendizagem. Evidencia o autor tal fato ser facilmente apontado pelos próprios alunos professores que ao terminarem a graduação se mostram sempre frustrados e desconcertados com os problemas que geralmente enfrentam em suas salas de aula, pois na maioria das vezes a bagagem de conhecimentos, estratégias e técnicas trazidas de seus cursos de formação parecem inúteis.

Exemplificando o descrito por Gómez acima, Paiva (2004) assegura que durante a gestão do Ministro Paulo Renato, ela na comissão de avaliação dos cursos de Letras e percorreu várias instituições de ensino superior, públicas e privadas, o que lhe permitiu afirmar que a situação da formação de professores se encontrava “muito precária”.

Para a estudiosa ainda que as Instituições de Ensino Superior estejam empenhadas buscando reformas e mudanças, nas instalações e, na contratação de professores formadores mais qualificados, os projetos pedagógicos se apresentam de maneira muito tradicional, com ementas e bibliografias defasadas. A autora declara que embora a organização didático-pedagógica seja a questão de maior importância, quando se trata de cursos de formação de professores, as disciplinas não trazem os avanços da área, ou seja, as ementas e as referências bibliográficas encontradas estão desatualizadas e a teoria apresentada ainda continua desvinculada da prática.

Referindo-se ainda à questão pedagógica, a pesquisadora afirma que os professores formadores continuam se vendo como “transmissores de conhecimento, sendo suas práticas totalmente focadas neles mesmos”. Os estágios de observação e regência seguem a concepção encontrada nos

modelos que privilegiam a racionalidade técnica, ou seja, a prática de sala de aula orientada para a resolução de problemas imediatos, não abordando em nenhum momento a prática reflexiva. De acordo com Vieira Abrahão (2002) três são os aspectos que orientam a formação de professores: a aprendizagem por meio da observação, o lugar da teoria na formação pré-serviço e a construção da prática pedagógica durante o estágio supervisionado.

Diante do exposto o que pode ser percebido é que nos cursos de Licenciatura em Letras pouco se faz com o intuito de melhorar a qualidade das grades curriculares e estrutura oferecida. Declara que em muitos desses as grades não estão adaptadas ao momento em que vivemos, pois apenas treinam os professores em pré-serviço a serem “transmissores de conhecimento”.

Observa-se a importância de formar e não treinar professores em pré-serviço. Leffa (2001) afirma ser relevante que na formação de professores de línguas esteja bem clara e definida a diferença entre formar professores e treiná-los mecanicamente.

Nesse sentido, embasando a formação de professores puramente em treino, apoiando-se nesse modelo de racionalidade técnica, o professor é preparado para apenas aplicar técnicas e trabalhar algumas habilidades em sala de aula. Não sendo essa a formação almejada para os dias de hoje, pois se acredita que durante a sua formação, os professores devem adquirir não somente o conhecimento de teorias, mas também saber como usá-las a seu favor em sua prática pedagógica. Isso lhes permite melhor se adaptar ao

cenário em que atuam revendo sua prática. Para Leffa o conceito de formação e treinamento de professores é bem distinto, pois:

A formação é diferente: busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Há, assim, uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor. Enquanto que o treinamento limita-se ao aqui e agora, a formação olha além. (LEFFA, 2001, p.335)

O teórico garante ainda que a formação não tem fim, devendo ela ocorrer por toda a vida. Isso significa que os professores, por meio da reflexão, sempre estarão se formando, necessitando estarem informados sobre o que acontece no mundo, visto que seu trabalho muda juntamente com a sociedade. Para ele o treino tem começo, meio e fim, pois os professores somente transmitirão o que aprenderam, não buscarão se adaptar às novas tendências que o ensino aprendizagem possa necessitar.

2.3 Importância da Reflexão na Formação de Professores

A formação de professores de línguas não é tema recente em investigações sobre ensino aprendizagem. Muitos são os estudiosos (linguistas e linguistas aplicados) a investigarem a questão. Esse processo desperta grande interesse, visto que pesquisas apontam para futuros professores despreparados para entender todo o processo de ensino

aprendizagem. (Ortenzi, 2005; Vieira Abrahão, 2000, 2001, 2002; Freire, 1996; Mateus, 2002; Gimenez; 2005; Libaneo, 1998;).

Os estudos examinados na área de formação de professores de línguas revelam que foi a partir da década de 90 que as pesquisas se impulsionaram. Antes disso, elas questionavam a importância dos métodos e dos aprendizes no processo ensino aprendizagem. Não se questionava como se dava a formação de professores, por acreditar-se que tudo o que pudesse acontecer no processo de ensino aprendizagem era consequência do método aplicado ou dos aprendizes.

No contexto brasileiro, especificamente, as pesquisas nos anos noventa começaram a apontar as crenças dos alunos⁸ trazidas ao processo de ensino aprendizagem de línguas. Para Barcelos (2004, p. 3) durante a década de noventa os estudos sobre crenças foram impulsionados no Brasil. (Leffa 1991, Almeida Filho 1993 e Barcelos 1995).

Segundo a estudiosa três foram os principais assuntos abordados por essas investigações. Primeiramente se abordou qual a importância das crenças nos aprendizes. Em um segundo momento, houve uma aproximação das crenças com as estratégias de aprendizagem; e, finalmente, questões como o contexto e a identidade do aprendiz passam a ser relacionadas às discussões sobre crenças.

Observa-se, que os paradigmas são alterados, regidos pela necessidade de cada época. Nesse caso, foi percebido que era preciso haver uma maior preocupação com a formação dos futuros professores de línguas, pois as pesquisas apontavam que métodos e aprendizes, não eram os únicos

⁸ Principalmente de ensino médio.

envolvidos no processo. Seria necessário voltar as atenções a outro dos coadjuvantes desse processo: o professor de línguas.

As competências necessárias ao professor de línguas começaram a ser estudadas. Dois foram os estudiosos a se destacarem frente a esses estudos: Perrenoud (1999, 2000, 2001), que trouxe grande colaboração enfatizando e buscando descrever a importância das competências quando refletimos sobre a formação de professores; e Almeida Filho (1993, 1999) que desenvolveu uma proposta para que se formassem professores mais conscientes do seu papel e de sua prática pedagógica.⁹

É nesse mesmo período que se repensa a importância de que a teoria esteja sempre vinculada à prática e que cada vez mais a formação seja direcionada à reflexão. Somente criticando e refletindo sobre a sua própria prática é que o professor poderá explicitá-la. (Almeida Filho 1999)

É de senso comum, que “ser professor” é uma tarefa trabalhosa, que exige muita dedicação e gosto por parte de quem a desenvolve. Isso ocorre, pelas condições não muito favoráveis em que se encontra o sistema educacional brasileiro, com a falta de investimentos e esquecimento. Os salários baixos perseguem os professores há anos, e, devido a isso, os professores se veem obrigados a manter grande número de aulas para que possam sobreviver. Para Perrenoud (2001) a situação ainda é mais complicada, visto que os alunos acreditam não terem responsabilidade nenhuma sobre o seu processo de aprendizagem. Esse comportamento se deve a uma concepção, encontrada ainda hoje, em que o Professor se vê e é visto como um transmissor de conhecimento. Para Perrenoud (2001) nesse

⁹ Salientamos existirem outros, e não menos respeitados estudos, que abrangem as competências.

tempo de crise em que os professores se voltam apenas para as suas turmas e para si mesmos se faz de extrema relevância que novos apontamentos passem a ser considerados como: a) prática reflexiva; b) profissionalização; c) trabalho em equipe e por projetos; d) autonomia e responsabilidade crescentes; e) pedagogias diferenciadas; f) centralização sobre os dispositivos e sobre as situações de aprendizagem; g) sensibilidade à relação com o saber e com a lei.

Acredita-se serem tais mudanças sugeridas por Perrenoud (2001) são peças fundamentais para que se tenha uma melhora eficaz na educação, pois meio de uma educação contínua e consciente, em que papéis e tarefas estejam bem definidos e especificados, poderemos possuir um ensino aprendizagem de línguas cada vez mais efetivo.

A necessidade de que se formem professores mais engajados e conscientes de sua profissão é indispensável. Para Freire (1989) é importante que paremos e nos questionemos sobre o ensino, e para isso faz-se necessário, certa sensibilidade por parte dos professores.

Perrenoud (2000) dá a sua contribuição ao tema, ao explicitar que, a prática reflexiva é a alavanca essencial para a auto formação e inovação.

Ao se referir ainda ao assunto, Perrenoud (2001) acrescenta ser o conceito de reflexão importante para definir o profissionalismo exigido por parte dos professores. No entanto, se faz necessário a discussão de outros conceitos, como: a) o conhecimento do que será trabalhado na sua prática, como também, o modo de análise das situações; b) esquemas de percepção, de análise, de decisão, de planejamento, de avaliação, entre outros, que lhe possibilitem mobilizar seus conhecimentos em determinadas situações; c)

convicção na educabilidade; d) o respeito ao outro; e) conhecimento das próprias representações; f) domínio das emoções; g) abertura a colaboração; h) e, engajamento pessoal.

Para Perrenoud o conhecimento que o professor embasa sua prática, vem de experiências como aprendizes (“bases de dados e das operações”). As “bases de dados” consistem especificamente nos conhecimentos de fatos, de conceitos e procedimentos vindos das representações tidas por esses professores e, “as operações” nos esquemas de pensamento das ações que permitem que sejam operadas essas representações.

Ao discutir os modelos de formação que constituem e embasam a prática dos futuros professores, Altet (2001) descreve serem quatro os tipos de professores que podem ser encontrados:

a) o professor MAGISTER ou MAGO: refere-se a um modelo de professor visto como intelectual. Foi baseado na Antiguidade, que considerava o professor como um mestre, um mago, detentor do saber e que não necessita de formação específica, pois são suficientes apenas carisma e retórica para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

b) o professor TÉCNICO: refere-se a um modelo de professor que pode ser encontrado nas instituições de ensino fundamental e médio. A formação desse profissional ocorre baseada na imitação, ou seja, esse tipo de professor se baseia em um ensino experimentado para atuar em sala de aula. O formador aqui é visto pelo professor em pré-serviço como um prático experiente e serve como modelo.

c) o professor ENGENHEIRO ou TÉCNICOLOGO: esse tipo de professor se embasa em modelos científicos trazidos pelas ciências humanas. Sua

prática é racionalizada, isto é, busca sempre aplicar a teoria conhecida. Os professores em formação são orientados por teóricos, especialistas do planejamento pedagógico e da didática.

d) o professor PROFISSIONAL ou REFLEXIVO: nesse modelo de professor, existe uma relação entre a teoria e a prática, o professor nesse modelo se torna um profissional reflexivo, que desenvolve e reflete sobre a própria prática, buscando com isso, a resolução de problemas, por meio de estratégias. Durante a formação o professor em pré-serviço se apoia em contribuições dadas pelos professores formadores e pesquisadores, utiliza tanto a prática como a teoria para a sua construção, buscando sempre a capacidade de analisar as suas práticas.

Diante do exposto, pode-se notar que segundo Altet (2001), para que possamos considerar um professor como profissional é necessário que se considere a reflexão, pois somente por meio dela é que ele poderá explicar porquê ensina como ensina. De acordo com esta autora, para que o professor se torne um profissional consciente e que possa explicar a sua própria prática, faz-se necessário que ele entenda o ensino aprendizagem como um processo interpessoal e intencional, ou seja, que se sirva da comunicação verbal e do discurso dialógico como meio para provocar, favorecer e levar ao êxito o processo ensino aprendizagem em uma dada situação.

Ao decorrer sobre a formação de professores Altet (2001) aponta serem muitos os fatores envolvidos nesse processo, no entanto as representações trazidas pelos professores parecem, na maior parte das vezes, conduzirem as suas práticas.

Entendemos por representações “as suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino”. (Holec, 1987, p.152)

De acordo com Altet (2001) essas representações são adquiridas pelos professores ao longo de seu percurso escolar e são a única fonte de embasamento conhecida por eles, estando em formação ou em serviço.

Nota-se que durante a formação, os professores em pré--serviço tentam transformar essas representações em uma prática crítico-reflexiva, mas muitas vezes essas seguem inalteradas, ou seja, criticar e refletir sobre a própria prática é trabalho árduo e necessita de todos os participantes bem conscientes durante o processo.

Baillauquès (2001) afirma ser inevitável, quando se pensa em formação de professores, não trazer as representações presentes em suas práticas. Para ela as representações são “instrumentos cognitivos”, ou seja, instrumentos de apreensão da realidade que orientam as condutas dos professores.

Segundo a autora, o destaque dado às representações nos conduz a três possibilidades sobre elas: a) a primeira, é no que diz respeito à natureza dos conhecimentos profissionais (teorias) de um professor de LE, cada um desses teria a sua própria representação sobre o que é necessário para o processo de ensino aprendizagem de línguas; b) a segunda, se refere ao processo de desenvolvimento dessas teorias que poderia uma vez consistir em uma evolução das representações na prática do professor, bem como de suas representações sobre o “eu” profissional e vice-versa; c) e a terceira consiste na importância designada à formação, ou seja que os professores

em pré-serviço trabalhem em seus estágios as representações tidas sobre a profissão e sobre si mesmos exercendo a profissão, a fim de alterá-las, caso se faça necessário.

De fato, assim como Baillauquès (2001) acreditamos serem as representações que orientam, muitas vezes, as práticas pedagógicas dos professores em formação e em serviço.

Julgamos que apenas por meio de uma prática crítico-reflexiva é que o professor poderá transformar essas representações adquiridas ao longo dos anos. Refletindo sobre a formação de professores, Freire (1996) assegura que a formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa incorpora um dos saberes fundamentais ao professor.

Por essa razão não podemos pensar em formação de professores como simplesmente um treinamento, é necessário que os cursos de formação revejam a importância de não somente se trabalhar o máximo possível de conteúdos propostos com os futuros professores, uma vez que seria relevante levá-los a refletir sobre o processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, sobre a sua futura prática pedagógica.

Para Freire (1996): “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”, havendo uma grande diferença entre a palavra educar, formar e treinar. Visto que preparar cidadãos para o mundo é diferente do que apenas treiná-los, colaborando para que uma visão tecnicista de ensino aprendizagem de línguas continue.

Para Gimenez (2005) parece perdurar a concepção de que formar professores é transmitir o máximo de conhecimento possível em estudos linguísticos e literários.

Segundo ela, tais contornos somente podem ser modificados a partir do momento em que se encare a formação dos professores em pré-serviço de maneira a problematizar a centralidade do conhecimento dos conteúdos, buscando sempre a relação da teoria com a prática.

Atentamos para a questão de futuros professores ativos e conscientes do processo de ensino aprendizagem, por julgarmos ser de acentuada relevância que as teorias trabalhadas nos cursos de Letras não sejam somente despejadas aos alunos, que essas estejam sempre entrelaçadas à prática. Esse movimento para Larsen Freeman (1993) que defende a conexão entre a teoria e a prática oferece condições aos professores de fazerem escolhas bem informadas e não condicionadas, ou seja, desenvolve no professor a capacidade de trazer à consciência os princípios que fundamentam às suas ações.

Gimenez (2005) assegura ser essa a contribuição da disciplina *Linguística Aplicada* (LA) aos cursos de Letras, devido à sua preocupação com as questões de língua e linguagem, a sua preocupação com questões práticas e a sua visão sobre a língua na sociedade. Segundo a estudiosa, essa perspectiva faz com que os futuros professores construam suas visões do papel da educação pelas línguas, sustentando, conseqüentemente, a relação teoria prática em suas salas de aula.

Advertimos para o fato de que a LA não deve ser tratada como mais uma disciplina teórica nas grades curriculares, primeiramente por não ter um caráter somente teórico, e segundo, porque passaria a ser mais uma disciplina na grade curricular disposta a trabalhar somente a teoria desvinculada da prática pedagógica.

Nessa investigação, concordamos com Gimenez quando esta declara:

Reconhecer também que a LA tem procurado se afirmar como área teórica e não apenas prática. Isso porque teoria e prática não se dissociam neste campo disciplinar. O reconhecimento desta vinculação faz com que a LA seja uma das áreas fundamentais a compor a base de conhecimento profissional no ensino de línguas. (2005, p. 188)

Salienta-se a importância de teoria e prática sempre caminharem juntas, pois, com isso, temos professores mais conscientes e engajados no processo, atuando conscientemente em sala de aula. Sugere-nos Gimenez (2005) ser de grande importância a articulação da teoria com a prática, por possibilitar uma abordagem reflexiva por parte dos futuros professores.

Evidencia-se a importância que deve receber a prática reflexiva quando se questiona a formação de professores, uma vez que se acredita que somente por ela se poderá mudar toda uma tradição de ensinar. Para Schön (1997) é importante que o professor tenha a prática de refletir, pois somente por meio dessa, ele conseguirá compreender e solucionar os problemas existentes no processo de ensino aprendizagem.

Assim sendo, dentro de uma abordagem sócio-histórica, em que nos construímos no social, seguir pensando em professores não reflexivos e que não veem como saberes inseparáveis teóricos e práticos, seria não estar conscientes sobre o papel do ensino. Para Freire (1996) “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Muitos têm sido os estudos que apontam a importância da prática crítico-reflexiva na educação, (Dewey,1933; Smyth,1992; Zeichner & Liston, 1987; Liberali, 2000; Gimenez, 2002, 2005; Vieira Abrahão, 2002; Kfoury-Kaneoya, 2008; Pimenta, 2005;) e como ela contribui para o desenvolvimento de uma prática consciente, em que o professor seja capaz de explicá-la, não somente enraizado em “achismos” e baseado em deduções.

Segundo Freire (1996), refletir sobre nossa prática nos leva não somente a uma docência espontânea, mas sim a um fazer e a um pensar sobre esse fazer. Essa prática espontânea produz um saber ingênuo e de experiência, sem nenhuma fundamentação teórica. Desse modo, é indispensável que o aprendiz a educador assuma ser necessário refletir, e que a reflexão não é um “presente dos deuses”, e muito menos se encontra em guias e manuais de professores.

Quando pensamos na formação de professores em pré-serviço, faz-se indispensável que esses aprendam a como ensinar, prática a qual segundo García (1997), tem sido esquecida pelos professores formadores. Para o estudioso, essa prática de aprender a como ensinar deve estar presente já desde as primeiras disciplinas do curso de formação. Para ele o fato de que a formação deve proporcionar aos alunos professores situações que possibilitem a reflexão e a conscientização sobre as possíveis limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão que escolheram.

Vê-se a necessidade de que a formação ocorra baseada em princípios que tenham como base a reflexão. Ainda de acordo com García (1997), duas são as concepções que podem orientar a formação de professores, uma baseada em um conceito tradicional, que entende a formação como

transmissão de conhecimento, que se baseia em princípios trazidos pela racionalidade técnica e outra, que juntamente com os conhecimentos teóricos oferecidos, propiciam a reflexão vinculada à prática.

Acreditamos que quando se pensa em formação de professores, se observa a necessidade de que os cursos de formação não sigam se baseando em um ensino tecnicista em que sejam abordados apenas conceitos teóricos durante a formação. É necessário que esses em primeiro lugar vinculem a teoria com a prática e que essas se construam baseadas na reflexão. Para García (1997) a indagação reflexiva é o único meio de conduzir os professores em formação à tomada de consciência sobre todo o processo de ensino aprendizagem de línguas. Por meio dessa, o aluno professor, consegue analisar as causas e consequências de sua prática pedagógica.

Diante do exposto, é possível notar a importância de que a os cursos de formação orientem os futuros professores à uma prática que conduza a reflexão e a tomada de consciência sobre o processo de ensino aprendizagem.

Não podemos mais pensar em alunos professores apenas como reprodutores de conhecimentos teóricos, uma vez que esses serão no futuro formadores também.

Desse modo, é de extrema relevância que a formação docente conduza esses alunos professores a deixarem antigas experiências, que na maior parte das vezes se baseiam em um ensino tecnicista, e, considerem o processo de ensino aprendizagem como sendo amplo e múltiplo, orientando-os à reflexão.

Capítulo III – Metodologia de Pesquisa

Neste capítulo, abordaremos os pressupostos metodológicos nos quais esta investigação se embasou. O capítulo está dividido em três seções: na primeira, apresentamos a abordagem metodológica que fundamenta este estudo; na segunda, apresentamos a coleta de dados e fornecemos uma descrição do contexto em que a coleta de dados se deu, e dos participantes desta pesquisa; e, por fim, trazemos a descrição dos instrumentos usados para a coleta de dados.

3.1 Abordagem Metodológica

Esta dissertação tem por objetivo examinar o processo de formação de professores de alunas professoras (APs) de um curso de Licenciatura em Letras (Português-Espanhol) de uma instituição de ensino superior, particular, localizada no interior do estado de São Paulo.

A exemplo das inúmeras pesquisas realizadas nas últimas décadas na área de ensino aprendizagem de línguas e formação de professores (Almeida Filho 1999, 2006; Fernández 2005; González 2009, Leffa 1991, 2001, Libaneo 1998, Vieira Abrahão 2000; Gimenez 2002; 2005), esta também se trata de uma pesquisa interpretativa e qualitativa, já que tem como preocupação a compreensão do comportamento humano, tendo como foco principal a verificação do processo de um determinado fato social e não do produto. De acordo com Erickson (1991), a pesquisa interpretativa não visa à

generalização e é utilizada para caracterizar as pesquisas que enfatizam a descrição e a análise de eventos e rotina, cujo foco central está no significado daqueles eventos com relação às pessoas envolvidas.

Nesse tipo de pesquisa, são coletados muitos dados a partir de relativamente poucos participantes.

Em concordância com Erickson (1991), Moita Lopes (1994) assevera que na pesquisa interpretativa a construção dos significados ocorre a partir da visão do pesquisador com os participantes da pesquisa, considerando a influência dos fatores subjetivos. Tal subjetividade é o que permite ao pesquisador chegar o mais próximo da realidade construída por seus participantes e, uma vez feito isso, coloca-se o foco da investigação nos aspectos processuais do mundo social em vez do foco em um produto.

Na mesma direção Bogdan e Biklen (1998) comparam a pesquisa qualitativa a um guarda-chuva, pois segundo os autores essa abrange muitas abordagens de pesquisa, que compartilham algumas características. Insere-se nesse paradigma o estudo de casos, a observação participante, a pesquisa ação e a etnografia. De acordo com estes autores são cinco as características que definem uma pesquisa qualitativa:

- a) Caráter naturalista: o contexto real de coleta de dados se apresenta como fonte direta, ou seja, o pesquisador é o instrumento chave de toda pesquisa, uma ação só pode ser entendida se é observada no contexto em que está ocorrendo;
- b) Caráter descritivo: com a finalidade de facilitar a análise, os dados coletados são detalhados minuciosamente em registros e transcrições;

- c) **Caráter Processual:** toda pesquisa que se classifica como qualitativa deve ter maior preocupação com o processo do que com o produto. No caso de uma pesquisa que tem como foco a sala de aula, o foco dessa deve ser nas atividades diárias, nos procedimentos utilizados e nas interações;
- d) **Caráter Indutivo:** a análise de dados se dá de forma indutiva. As teorias se calcam nos dados e não em hipóteses pré-estabelecidas;
- e) **Caráter Significativo:** esse tipo de pesquisa tem preocupação os participantes nela inseridos, assim, se faz importante saber qual o significado dado pelos participantes as suas ações.

Diante do panorama exposto, justifica-se a escolha da abordagem qualitativa para esta pesquisa, por acreditar ir ao encontro de nossos objetivos, que é entender como se dá a recepção e desenvolvimento de conteúdos teóricos por um grupo de alunas professoras e estes se aplicam à prática pedagógica das Aps.

3.2 Coleta de Dados

Nessa seção, descreveremos o cenário em que se deu a coleta de dados, bem como os participantes e os instrumentos de pesquisa.

Os dados coletados foram de natureza qualitativa, ou seja, com foco no processo, e foram coletados por meio dos seguintes instrumentos:

entrevistas, diários reflexivos e gravação em vídeo (observação em sala de aula).

As entrevistas foram aplicadas às seis alunas professoras (APs) participantes dessa investigação, no início do sexto semestre do Curso de Letras de uma Instituição de Ensino Particular do interior do estado de São Paulo. As entrevistas foram realizadas com o objetivo de traçar o perfil das participantes e descrever quais as representações possuíam as APs sobre o processo de ensino aprendizagem de línguas, antes do contato com as disciplinas que abordaram essas teorias.

Os diários reflexivos foram desenvolvidos pelas APs quando se encontravam no terceiro ano (sexto semestre) na disciplina *Linguística Aplicada*. Esses diários foram gentilmente cedidos pela PF para o desenvolvimento desta investigação como será exposto adiante.

Por meio dos diários foi possível verificar como as APs refletiram e reagiram frente à teoria proposta nessa disciplina.

A gravação em vídeo foi conduzida para que pudéssemos realizar a observação das aulas ministradas pelas APs na disciplina Prática Pedagógica VII: ensino de LE (sétimo semestre), com intuito de verificar como o processo de formação se refletiu na prática pedagógica dessas APs.

3.2.1 Cenário da Pesquisa

Esta investigação realizou-se em um Curso de Licenciatura em Letras de uma Instituição de Ensino Superior particular que se localiza no interior do estado de São Paulo.

A Instituição em questão é a única da cidade, oferece oito cursos de graduação, sendo todos eles noturnos e oferece catorze cursos de pós-graduação em diversas áreas. Possui três laboratórios de informática, com vinte computadores conectados à internet.

Justamente pelo fato de serem noturnos, os cursos dessa instituição de ensino são frequentados, na sua maioria, por pessoas que precisam trabalhar durante o dia para terem condições financeiras de se manterem na faculdade. No curso de Letras, especificamente, percebeu-se que os alunos professores trabalham durante o dia em áreas que não a de Educação. No ano em que a coleta de dados ocorreu, observamos que a maioria das APs trabalhavam como secretárias, vendedoras ou recepcionistas de empresas.

Segundo algumas delas, a opção pelo curso de Letras se deu por vontade de trocar de profissão e perspectiva de ascensão social.

O curso de Licenciatura em questão tem regime semestral e, na época em que a investigação foi realizada, tinha duração de quatro anos. Ao ingressarem, os alunos professores devem fazer a opção pela habilitação em língua portuguesa/ língua espanhola ou em língua portuguesa/ língua inglesa e suas respectivas literaturas.

Em um primeiro momento, observou-se que a matriz curricular do curso, desde o primeiro semestre, por meio das disciplinas intituladas Práticas Pedagógicas, tem uma preocupação com questões relativas à formação e à prática docente. Soma-se um total de nove práticas, totalizando 400 horas, das 3376 horas total do curso, sendo que cada uma delas é oferecida em um semestre (com exceção das práticas VIII e IX que são oferecidas no oitavo semestre).

As disciplinas de prática pedagógica abordam temas distintos referentes à prática docente tanto de LM quanto de LE, entre outros (ver quadro I).

Semestre	Disciplina	Questões Trabalhadas	Carga Horária
I	<i>Prática Pedagógica I</i>	Produção e correção de textos.	40 horas
II	<i>Prática Pedagógica II</i>	Ensino de gramática I.	40 horas
III	<i>Prática Pedagógica III</i>	Ensino de redação.	40 horas
IV	<i>Prática Pedagógica IV</i>	Ensino de Literatura no ensino fundamental.	40 horas
V	<i>Prática Pedagógica V</i>	Ensino de Literatura no ensino médio.	40 horas
VI	<i>Prática Pedagógica VI</i>	Ensino de gramática II.	40 horas
VII	<i>Prática Pedagógica VII</i>	Ensino de língua estrangeira.	80 horas
VIII	<i>Prática Pedagógica VIII</i>	Computador como ferramenta de ensino.	40 horas
	<i>Prática Pedagógica IX</i>	Práticas inclusivas.	40 horas

Quadro I - Distribuição das disciplinas de prática pedagógica

Além dessas disciplinas de *Prática Pedagógica*, o curso oferece mais 400 horas que se dividem em 4 disciplinas de 100 horas cada uma. Essas são destinadas aos estágios que se fazem obrigatórios em LM e LE e ocorrem tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

Também fazem parte da grade curricular do curso as disciplinas de conteúdo específicos de suas habilitações (português- inglês ou português-espanhol), como pode ser observado no anexo 1, p.141. Entre essas, constam a disciplina de *Linguística Aplicada*, oferecida no sexto semestre do curso, com uma carga horária de 72 horas.

Entre todas as disciplinas mencionadas, interessam para este estudo as disciplinas de *Linguística Aplicada* e *Prática Pedagógica IV: ensino de língua estrangeira*, oferecida no sétimo semestre. Foram nesses dois momentos que se deu a coleta de dados, conforme explicaremos a seguir.

3.2.1.1 A Disciplina de Linguística Aplicada

A disciplina de LA, com uma carga horária de 72 horas, pertencente ao sexto semestre, tinha como objetivo trabalhar questões referentes às teorias de ensino aprendizagem de línguas. Para isso, a professora-formadora pediu para que as APs fizessem a leitura dos textos propostos em casa e divididas em grupos, trabalhassem os textos por meio de debate dirigido. Cada semana, um dos grupos deveria direcionar o debate. Feito isso, as APs tinham um tempo no final de cada aula, em que recebiam seus diários reflexivos com a intenção de registrar de maneira reflexiva as teorias trabalhadas no decorrer de cada aula. Ver plano de ensino anexo 2, p.144.

3.2.1.2 A Disciplina de Prática Pedagógica VII: Ensino de Língua Estrangeira

Na Prática Pedagógica VII: o ensino de língua estrangeira, as APs se encontravam no último ano da graduação e, diante disso, a proposta foi além de trabalhar a teoria referente ao ensino aprendizagem, que os alunos-professores (APs) pudessem elaborar aulas de E/LE. Segundo a PF essas aulas têm por objetivo oferecer aos alunos a oportunidade de

desempenharem o papel de professor, ministrando aulas, e podendo, em seguida, refletir sobre elas por meio de um debate realizado entre os alunos em formação e a professora-formadora. As APs foram divididas em dois trios e cada trio teria trinta 45 minutos durante as aulas para expor suas aulas, para, em seguida, realizarem a avaliação dessa aula com os demais colegas de classe e a professora formadora. Ver plano de ensino anexo 3, p.147.

3.2.1.3 Os Momentos da Coleta de Dados

Embora nos referamos aos instrumentos de coleta de dados em seção posterior, julgamos relevante antecipar as informações em relação aos momentos em que os dados foram coletados.

Foram três os momentos de coleta:

- a. Entrevista realizada antes do início da disciplina de *Linguística Aplicada*; no início do 2º semestre de 2008.
- b. Diários Reflexivos realizados ao longo da disciplina de *Linguística Aplicada*; ao longo do 2º semestre de 2008.
- c. Observação de Aulas na disciplina de Prática Pedagógica IV: o ensino de língua estrangeira; no início do 1º semestre de 2009.

3.2.2 Os Participantes da Pesquisa

Esta pesquisa contou com a participação da pesquisadora-observadora (PO), da professora formadora (PF) e de seis APs¹⁰, pertencentes ao sexto semestre, as quais cursaram a disciplina Linguística Aplicada e Prática Pedagógica VII: o ensino de língua estrangeira. Essas APs foram nomeadas de AP1 até AP6.

3.2.2.1 A Professora Formadora (PF)

Durante a formação, para cada disciplina cursada, as APs tiveram diferentes professores formadores. No entanto, essa PF nos interessou por ser a responsável pelas disciplinas referentes ao ensino aprendizagem de línguas, cenário desse estudo.

A PF em questão possui catorze anos de experiência em ensino de língua inglesa em escola de idiomas e cinco anos em curso de Licenciatura em Letras. É bacharel em Letras com habilitação em tradução, possui pós-graduação lato sensu em estudos avançados de língua inglesa e é mestre em Linguística na área de Ensino Aprendizagem de línguas.

Desde que as APs ingressaram no curso de formação, a PF foi responsável pelas seguintes disciplinas: Língua Inglesa I, II, III, IV, V, VI e VII, Linguística Aplicada, Estágio Profissional Supervisionado em LE (ensino fundamental e médio), Prática Pedagógica VII: ensino de LE e ainda será a

¹⁰ Os participantes da Pesquisa serão aqui identificados por abreviações devido a questões éticas.

responsável pela Prática Pedagógica VIII: o computador como ferramenta de ensino.

3.2.2.2 As Alunas- Professoras

Participaram dessa investigação seis APs, sendo todas do sexo feminino e tendo entre 20 e 28 anos de idade.

Devido a uma questão de tempo, por não podermos acompanhar os APs do primeiro ao último ano do curso, pareceu-nos relevante que os acompanhássemos na disciplina de LA e a Prática Pedagógica VII: o ensino de LE, visto que, dessa maneira, poderíamos observar como reagiram frente à teoria referente ao ensino aprendizagem de línguas e, se ao final do curso o processo de formação se refletiu na prática dessas APs na disciplina de Prática.

No *Quadro II*, apresentamos o resumo do perfil de cada AP:

	Estudo de E/LE antes da Faculdade	Já exerce atividade docente:	Quer ser professora:
[AP1] 20 anos	Não	Não	Sim
[AP2] 23 anos	Sim (Centro de Ensino de Línguas (CEL))	Não	Sim
[AP3] 26 anos	Não	Não	Indecisa
[AP4] 27 anos	Não	Não	Sim
[AP5] 28 anos	Não	Não	Não
[AP6] 24 anos	Sim (CEL)	Não	Não

Quadro II - Perfil dos APs

3.2.2.3 A Pesquisadora-Observadora (PO)

Diante de nossa proposta, é relevante que a pesquisadora não interferisse no processo, uma vez que, o nosso objetivo era observar e descrever como se dá o processo de formação de professores de E/LE.

Entendemos que o papel de uma PO é o de apenas observar o que ocorre em sala de aula, sem envolver-se no processo do contexto pesquisado. Deve ser propósito do pesquisador manter-se distante e ter o mínimo ou nenhum contato com os participantes da pesquisa. (Vieira-Abrahão, 2006, p.225)

Salientamos ser a PO habilitada em Letras Português- Espanhol e possuir doze anos de experiência no ensino aprendizagem de E/LE em escolas de idiomas, sendo seis deles destinados à seleção e contratação de professores de E/LE.

3.3 Instrumentos de Coleta de Dados

Os dados desta pesquisa foram coletados no início e durante o segundo semestre de 2008 e o primeiro semestre de 2009. Todos os dados foram coletados na mesma instituição, com as mesmas participantes variando apenas o ano de coleta.

Com o propósito de levantar os dados para este estudo, optou-se pela utilização de três instrumentos para a coleta. Tal decisão foi tomada

considerando ser relevante em uma pesquisa de natureza qualitativa a triangulação de dados que, para Moita Lopes (1994), é o que estabelece validade e confiabilidade à pesquisa.

Foram utilizados para o desenvolvimento deste trabalho, como já mencionado três instrumentos de coleta de dados em três momentos específicos:

Momento	Instrumento	Quando
1-	Entrevistas	Segundo semestre de 2008, antes que as APs tivessem contato com as teorias referentes ao ensino aprendizagem de línguas, na disciplina de LA.
2-	Diários Reflexivos	Durante a disciplina de Linguística Aplicada.
3-	Observação em sala de aula por meio de gravação em vídeo.	Durante a disciplina de Prática Pedagógica VII: o ensino de LE.

Quadro III - Momento Específico da coleta de dados

3.3.1 Entrevistas Semi-Estruturadas

As entrevistas foram realizadas pela PO individualmente, gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra.¹¹

Podemos classificá-las como entrevistas semi-estruturadas, pois de acordo com Vieira Abrahão (2006, p. 223) “são caracterizadas por uma estrutura geral, mas permitem maior flexibilidade (...) são, então, utilizadas sem que se siga uma ordem fixa.” A autora também afirma ser este tipo de

¹¹ A transcrição das entrevistas podem ser consultadas no anexo 4, p.149

entrevista mais adequado ao paradigma qualitativo, pois é possível obter interações ricas e respostas pessoais.¹²

As entrevistas foram realizadas com o objetivo de levantar quais eram as representações possuídas sobre o ensino aprendizagem de línguas, pelas APs, antes que elas tivessem contato com as teorias referentes ao ensino aprendizagem de línguas. Estas foram realizadas durante o segundo semestre de 2008, quando as APs se encontravam no terceiro ano e ainda não tinham cursado a disciplina de LA.

Todas as entrevistas, que tiveram duração aproximada de 30 minutos, foram realizadas em apenas um dia e gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra.

Para tanto, a faculdade nos cedeu uma sala e a PF permitiu que as APs fossem saindo, enquanto que as atividades de sala propostas para o dia transcorreram normalmente.

3.3.2 Diários Reflexivos

O propósito do uso desse instrumento de pesquisa foi analisar como as APs refletiam sobre as teorias trabalhadas durante a disciplina de Linguística Aplicada (segundo semestre de 2008) e, como os diários reflexivos contribuíram para o desenvolvimento da reflexão sobre a prática. Para Liberali (1999) o diário reflexivo é um instrumento para o processo de transformação e emancipação em situações escolares ou formação de educadores.

¹² Roteiro da Entrevista (apêndice 2, p. 139)

Buscamos a PF da Instituição de Ensino Superior, em que os dados foram coletados, com a intenção de que ela permitisse o uso dos diários.¹³

No entanto, fomos surpreendidos pela PF que em uma entrevista informal, afirmou ter o hábito de pedir aos APs durante essa disciplina o desenvolvimento de diários reflexivos.

Ainda de acordo com a PF, os diários reflexivos são utilizados com o objetivo de “discutir e refletir sobre as teorias que seriam trabalhadas durante as aulas a fim de conduzi-las a uma prática pedagógica crítico-reflexiva”.¹⁴

Pedimos a PF a permissão para que pudéssemos usar como instrumento de pesquisa os diários desenvolvidos entre ela e as APs, neste estudo.

Pareceu-nos relevante usar os diários cedidos pela PF, não sendo necessário o pedido de um diário reflexivo específico para esta investigação.

Durante todo o tempo a PF mostrou grande receptividade com a pesquisadora, cedendo prontamente os diários para o uso nesse estudo, revelando-se aberta a qualquer necessidade que a pesquisadora pudesse ter.

Creemos ser ela tão receptiva por ter já experiência na área, ministrar essa disciplina há três anos e estar acostumada com pesquisa, uma vez que

¹³ Para Bartlett (1990), o uso de diários traz muitos benefícios para seus usuários como, por exemplo, recuperar a prática para que essa possa ser refletida e discutida. Ainda Deen (1987 *apud* Liberali 1999) assegura que o uso de diários auxilia na definição de uma “filosofia pessoal de ensino, e reflete problemas sobre as construções feitas sobre o que é uma sala de aula e qual o papel do professor nela.”

¹⁴ Pareceu-nos que tal proposta feita pela PF ia ao encontro de nossos objetivos, por acreditarmos ser o diário um gênero (no sentido Bakhtiniano), que pode ser considerado um instrumento/ferramenta na reflexão crítica. Schneuwly (1994)

logo no primeiro dia de aula solicitou que as APs respondessem um questionário sobre conceitos da LA e desenvolvessem uma autobiografia.

Informamos, também, que a escolha pelo diário reflexivo como instrumento de pesquisa se deu, neste momento da pesquisa, por ser um instrumento de coleta de dados usado em pesquisas de natureza qualitativa que oferece informações sobre o processo de formação dos participantes da pesquisa.

Além disso, em entrevista informal com a PF, nos foi informado que os APs receberam orientação de como registrar e realizar a reflexão crítica por meio de uma aula expositiva dialogada.

Observamos que os diários eram entregues pelas alunas à PF semanalmente, enquanto que à pesquisadora quinzenalmente.¹⁵

3.3.3 Observação em Sala de Aula

A observação das aulas ministradas pelas APs se deu durante o primeiro semestre do ano de 2009, com a finalidade de que pudéssemos observar e discutir como a formação das APs se refletia em suas práticas pedagógicas. Optamos por apenas observarmos e gravarmos as aulas dadas pelas APs da Licenciatura em Português-Espanhol, participantes desta investigação.

Foram observadas quatro aulas preparadas pelas seis APs participantes desta pesquisa.

¹⁵ Informamos que diário da AP6 encontra-se incompleto, pois essa não o devolveu a professora, apesar de ser lembrada com frequência, como informado pela PF.

Destacamos que as APs de inglês e espanhol, ainda que cursem línguas diferentes, fazem as disciplinas todas juntas, exceto as de LE.¹⁶

Antes da apresentação das aulas das APs na disciplina de Prática Pedagógica VII: ensino de LE, a PF propôs discussões sobre questões referentes ao ensino de LE no que se refere às habilidades de produção e compreensão oral e escrita em LE. Essas discussões foram baseadas nas idéias de Nunan (1999).

O trabalho antecipado com a teoria, segundo a PF, foi desenvolvido com vistas à reflexão proposta por Nunan, sem que essa adquirisse caráter prescritivo.

Terminado esse primeiro momento, foi pedido pela PF que as APs preparassem aulas com duração de 45 minutos que seriam apresentadas às outras colegas e para tanto foram divididas em dois grupos de três, que foram escolhidos por elas mesmas.

Foi determinado, pela PF, que cada grupo preparasse duas aulas que tivessem como tema cinema. Ficou estipulado que deveriam ser abordadas práticas referentes à leitura e à produção oral.

Como eram dois grupos e cada um deveria apresentar duas aulas, uma que abordaria a prática de leitura e a outra produção oral. Foram observadas quatro aulas, essas se organizaram da seguinte maneira, como pode ser observado no *Quadro IV*:

¹⁶ Por não ser foco desta investigação a formação das APs de língua inglesa, não acompanhamos toda a disciplina, visto que as alunas professoras do inglês também estariam expondo as suas aulas.

Alunos-Professores	Prática Contemplada	Atividade
AP1 AP3 AP6	Leitura	Proposta de leitura e compreensão de um texto sobre Hollywood e exercícios para entendimento de vocabulário.
AP1 AP3 AP6	Expressão Oral	Proposta de trabalho com os gêneros de filmes e verbo gostar.
AP2, AP4, AP5	Leitura	Proposta de leitura sobre a biografia de Pedro Almodóvar e trabalho com pretérito perfeito e imperfeito.
AP2 AP4 AP5	Expressão Oral	Proposta de repetição com palavras referentes ao cinema e convite para assistir a um filme.

Quadro IV - Atividades abordadas nas aulas.

Durante as gravações das aulas, a PO foi muito bem recebida tanto pelas APs, quanto pela PF. Essas se mostraram prontas a ajudar e se dispuseram a fazer o que fosse preciso para o desenvolvimento desta investigação. Não somente nesse momento, mas também no desenvolvimento das entrevistas e diários reflexivos.

Segundo a PF, em entrevista informal à Pesquisadora, a disciplina de *Prática Pedagógica VII* abordaria algumas questões teóricas que devido à falta de tempo não foram abordadas na disciplina de LA. Para tanto foram trabalhados apenas com dois capítulos do livro de David Nunan (1999, p. 225-269): o capítulo oito do livro que trata de questões referentes à Expressão de Leitura e o nove que se refere à prática de leitura

A PF informou ser o objetivo para o semestre que as APs preparassem as aulas que seriam futuramente apresentadas nas disciplinas de estágio que ocorriam em escolas públicas da região.

Segundo a PF, os Planos de Aula propostos pelas APs durante a disciplina de Prática Pedagógica VII seriam debatidos e, se necessário reformulados até o final da disciplina para melhor atender as necessidades dos alunos aos quais as APs ministrariam essas aulas.

3.4 As Aulas

A PF solicitou que as aulas que seriam preparadas pelas APS tivessem duração de 45 minutos.

As APs tinham plena liberdade para escolherem o material que seria utilizado, bem como os recursos para o desenvolvimento das aulas.

3.4.1 Divisão dos Grupos

Com a finalidade de que elaborassem as aulas para a disciplina de Prática Pedagógica IV: o ensino de língua estrangeira, as APs foram divididas em dois grupos de três APs. Do grupo A participavam a AP2, AP4 e AP5; e do grupo B as AP1, AP3 e AP6.

Foi então pedido que cada grupo preparasse duas aulas. Uma primeira que deveria ter como objetivo principal abordar a Prática de Leitura e uma segunda Expressão Oral.

3.4.2 Descrição das Aulas

Para uma melhor compreensão das aulas gravadas, buscou-se descrevê-las.

3.4.2.1 Grupo A: Prática de Leitura

A proposta para a aula como já mencionado era que as APs trabalhassem com o tema cinema e que abordassem práticas referentes à leitura e à expressão oral.

Vale lembrar que participaram dessa aula tanto as APs de espanhol como as de inglês. As atividades deveriam ser preparadas para alunos iniciantes em E/LE.

Foi proposto, então, pelas APs 3, 4 e 5 para a primeira aula, que privilegiou a Prática de Leitura, um texto sobre a biografia do cineasta espanhol Pedro Almodóvar.

Para isso, a sala foi dividida em dois grupos. Um grupo recebeu fotos do cineasta em várias idades da sua vida e, o outro grupo recebeu citações feitas por ele. No entanto, não estava explícito quem estava nas fotos, as alunas deveriam descobrir quem era o famoso das fotos e quem havia feito as citações.

Cumprida essa atividade, a AP3, que conduzia a aula, como apenas as alunas que possuíam as fotos descobriram de quem se tratava, revela às alunas responsáveis pelas citações quem as havia feito.

Em seguida, foi distribuído às alunas o texto que trazia a biografia do cineasta, e lhes foi pedido para que cada uma delas lesse em voz alta um parágrafo do texto e, por se tratar da primeira aula de E/LE a AP3 foi ajudando-as com a leitura.

Após isso, a AP3 perguntou o que havia em comum em todos os parágrafos do texto. Como as alunas não souberam responder, sendo a própria AP3 quem respondeu dizendo que eram verbos que estavam nos pretéritos indefinido e imperfeito da língua espanhola.

A AP3, foi para a lousa, deu uma breve explicação do que consistiam esses pretéritos e solicitou às alunas que encontrassem os verbos que estavam nesses pretéritos no texto.

Informou que depois disso, as alunas deveriam ir até a lousa para escrevê-los e ao lado deveriam colocar seus infinitivos. Uma das alunas em resposta a colocação da AP afirma desconhecer a conjugação do tempo verbal solicitado.

Posteriormente, AP3 propôs que as alunas se dividissem em duplas e entrevistassem umas as outras e, que depois, fossem diante da sala ler o que haviam descoberto sobre as companheiras.

3.4.2.2 Grupo A: Expressão Oral

As APs começaram a aula pedindo às alunas que discorressem em espanhol, sobre o que uma pessoa faz ao ir ao cinema.

A seguir a AP5 escreveu algumas palavras na lousa que se referiam ao cinema. A AP3 perguntou se as alunas conheciam o significado das palavras que se encontravam na lousa. A sala respondeu que não e, a AP3 escreveu a tradução referente a elas.

Posteriormente, a AP3 pediu que as alunas repetissem as palavras com a finalidade de memorizá-las, deveriam repetir com ela, inclusive a tradução que havia sido colocada.

AP4 propõe uma atividade de *Cruzadinhas* e AP1 solicita que as alunas completassem-nas. Para tanto, as alunas deveriam se basear nas palavras em espanhol que haviam repetido anteriormente. As APs advertem que a lousa seria apagada para garantir que as alunas se memorizassem as palavras já trabalhadas.

Enquanto as alunas realizavam a atividade proposta, AP5 colocava na lousa a próxima atividade. A atividade consistia na leitura de perguntas e respostas.

A correção das cruzadinhas foi feita e o próximo objetivo da atividade que estava na lousa é explicado. As alunas deveriam ler em duplas, grupo aberto, as perguntas e respostas sobre como convidar alguém para ir ao cinema. À medida que as alunas falavam a AP5 as corrigia.

3.4.2.3 Grupo B: Prática de Leitura

Com a finalidade de desenvolver a prática de leitura, as APs anunciaram às alunas que dariam uma aula sobre cinema.

Para o desenvolvimento dessa aula, colaram na lousa uma foto com a palavra HOLLYWOOD escrita e perguntaram às alunas se sabiam o que significava tal palavra.

À medida que as respostas eram dadas, AP1 colocava na lousa e provocava-as com perguntas para que se lembrassem de mais coisas referentes ao cinema.

A seguir, foi distribuído um texto para a sala, o qual AP2 lia em voz alta. Enquanto isso, AP3 colocava na lousa a próxima atividade.

AP1 pediu posteriormente a leitura silenciosa e a cópia e desenvolvimento das atividades que foram colocadas na lousa. A atividade consistia em buscar no texto palavras que haviam sido expostas no começo da aula.

Logo que as alunas terminaram as atividades que haviam copiado da lousa, AP1 pediu que as alunas se dirigissem até a lousa e completassem a atividade proposta, naquele momento, com a finalidade de que a correção fosse feita. Cada aluna deveria ir e completar uma parte da atividade.

2.4.2.4 Grupo B: Expressão Oral

Com o objetivo de trabalhar a expressão oral, as APs começaram a aula indagando as alunas sobre o que havia sido trabalhado por elas na aula anterior.¹⁷

As alunas responderam que se lembravam e disseram a palavra HOLLYWOOD.

A AP1 perguntou o porquê desse lugar ser tão conhecido. As alunas em consequência responderam que isso acontecia pelos filmes que eram produzidos naquele local.

A mesma AP questionou quais eram os gêneros de filmes que existiam. À medida que as alunas foram falando AP6 escrevia na lousa.

Novamente AP1 perguntou as alunas para que dissessem em espanhol como perguntar para uma pessoa se ela gosta de algo. As alunas responderam. AP1 faz a leitura da conjugação do verbo GUSTAR em espanhol. Enquanto isso AP6 escreve a conjugação na lousa e logo após explica as regras de conjugação de verbos.

As APs distribuíram uma folha da atividade que seria desenvolvida. A proposta era que as alunas perguntassem os gostos e se as outras queriam ir ao cinema com elas. Duas alunas foram escolhidas para fazer as perguntas contidas nas folhas. Enquanto as duas de pé faziam as perguntas, as alunas sentadas esperavam serem questionadas. A seguir, foi pedido para que a

¹⁷ Ressalta-se que as APs não tinham conhecimento necessário de E/LE para condução de uma aula. No entanto, a pedido da PF todas as aulas deveriam ser dadas na língua em questão. As alunas participantes das aulas todo o tempo utilizaram o português.

partir das respostas que haviam escutado completassem um quadro proposto na folha. Deveria ser completado o nome do aluno, o gênero de que mais gostava e o filme. Realizada a tarefa, as APs propuseram que as alunas completassem o quadro na lousa.

3.5 Procedimento de Análise de Dados

Optou-se, neste estudo, pela triangulação dos dados por ser um estudo qualitativo e por acreditarmos dar esse procedimento maior validade e confiabilidade às investigações. Para Guión (2002) esse método de análise é muito utilizado por pesquisadores em estudos qualitativos. De acordo com Thurmond (2001), a opção por mais de um instrumento de coleta de dados diminui as deficiências e tendências que podem aparecer quando se utiliza apenas um método de coleta. Para Guión (2002) é interessante triangular os dados uma vez que podemos diminuir, negar ou compensar a deficiência de uma única estratégia, aumentando a capacidade de interpretação dos resultados.¹⁸

A coleta de dados se dividiu em três momentos específicos, como mencionado anteriormente: em um primeiro momento foram realizadas as entrevistas; em um segundo o uso dos diários reflexivos desenvolvidos entre APs e PF; e por último, a observação das aulas ministradas por essas APs. Segundo Guión (2002), as fontes de dados podem variar de acordo com o

¹⁸ Para Guión a triangulação fornece dados ricos, imparciais e multidimensionais, não proporcionando apenas uma perspectiva de análise.

tempo, lugar e pessoa. Esta estudiosa enfatiza que a triangulação de tempo pode ocorrer quando momentos diferentes de coleta são escolhidos para análise, com fim de aumentar a confiabilidade dos dados.

Durante a análise de dados, por estarmos trabalhando com os discursos das APs, os dados nos levaram a seleção de fatos e impressões que nos exigiram a escolha de um procedimento de análise particular.

Dessa forma, como modelo de investigação para análise se optou pelo *Paradigma Indiciário*.

O modelo milenar teve origem na humanidade e ganhou forças nas mãos de Carlos Ginzburg, no final do século XIX. O estudioso em sua proposta, procurou demonstrar a relação existente entre as diferentes áreas de estudo como da medicina à pintura, da psiquiatria à linguística, e como essa possibilitou análises qualitativas, que se embasavam na observação de detalhes e de dados singulares. O método difundido por este estudioso se fundamenta na investigação de “pistas”, “sinais” ou “indícios” que revelam fenômenos da realidade. Para ele “existem diferenças nas semelhanças”. (Ginzburg 1989, p. 164)

O *Paradigma Indiciário* não leva em conta a quantidade de dados coletados, mas sim a sua relevância para o problema de pesquisa encontrado e analisado, concordando com o objetivo principal da pesquisa qualitativa.

No entanto, para o autor as particularidades e individualidade encontradas na pesquisa nos conduzirão as particularidades dos dados. Para Ginzburg:

[...] a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é mais possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios – que permitem decifrá-las. (Ginzburg 1989, p. 176)

Pulice *et alli* (2001) enfatizam que o modelo proposto por Ginzburg prioriza o não repetido, o singular, o original, o surpreendente, o qualitativo, o interesse no individual de cada caso, o estudo excepcional. Por esse motivo se deu a escolha pelo paradigma mencionado.

Capítulo IV – Análise de dados

O objetivo principal deste estudo foi investigar como se dá a construção da relação da teoria com a prática no processo de formação de alunas professoras de um curso de Licenciatura em Letras português-espanhol. Para isso foram três as perguntas orientadoras dessa investigação:

1. Quais as representações tidas pelas alunas-professoras sobre o processo de ensino aprendizagem de línguas antes do contato com a disciplina de Linguística Aplicada?
2. Qual a percepção das alunas professoras, refletida em seus discursos, sobre a teoria trabalhada durante a disciplina de Linguística Aplicada?
3. Ao final do curso como o processo de formação se reflete na prática pedagógica observada durante a disciplina de Prática Pedagógica VII, dessas alunas professoras?

Aprofundar o assunto sobre representações foge ao escopo deste trabalho, no entanto julgou-se relevante o levantamento dessas entre as professoras no início do estudo, para avaliar se o processo de formação teve algum reflexo sobre suas representações iniciais.¹⁹

Foram empregados três diferentes instrumentos de coleta de dados: a) entrevistas com as professoras em pré-serviço; b) diários reflexivos desenvolvidos pelas alunas professoras; e, c) observação em sala de aula por meio de gravação em vídeo, cujos dados foram analisados e triangulados, conforme explicitado no capítulo dedicado à metodologia. Pautamo-nos também no *Paradigma Indiciário* que nos possibilitou uma interpretação mais minuciosa dos fatos.

¹⁹ Altet, Baillaques (2001)

4.1 A Grade Curricular do Curso de Licenciatura em Letras

No momento em que as entrevistas foram realizadas, as APs não haviam tido contato com as teorias referentes ao ensino aprendizagem de línguas, apenas com as teorias referentes à Linguística e às Literaturas.

A fim de que soubéssemos em qual momento deveríamos realizar as entrevistas, já que essas deveriam ser feitas antes do contato com a teoria referente ao ensino aprendizagem de línguas, recorremos à grade curricular.

Ao analisarmos a grade, observamos que foi somente na disciplina de Linguística Aplicada que as APs desenvolveriam um trabalho minucioso com as teorias de ensino aprendizagem de línguas.

Diante disso, pareceu-nos que as APs teriam muito conteúdo para ser trabalhado em pouco tempo, uma vez que 72 horas não seria suficiente para a discussão de todos os conteúdos pertencentes à área. As APs comprovaram nossa hipótese de que o tempo não era suficiente quando narraram em seus diários:

[AP1] Foi o primeiro dia de aula ... me senti triste com o tanto de matéria que tivemos, não escrita, mas as informações que recebemos e o tanto de texto que tínhamos que ler.

(Diário Reflexivo, 04/08/2008)

[AP5] até a aula do dia 11/08 eu não conseguia entender quase nada, achei cansativo pois requer muita atenção e a carga tem sido grande em

Linguística Aplicada, lembrando que acho que é por conta das outras matérias também.

(Diário Reflexivo, 14/08/2008)[AP1] Para ser sincera não prestei muita atenção na aula, já estou um pouco cansada e tanta matéria e minha mente fica vagando pelo além ao invés de estar prestando atenção na matéria.

(Diário Reflexivo 03/11/ 08)

Fica evidente ser pouco tempo destinado de 72 horas à disciplina de LA, visto a necessidade de que esta abordasse toda a teoria de ensino aprendizagem de línguas. Também se percebe que, pelas APs estarem no penúltimo ano de um curso, era esperado que tivessem o hábito de ler. Ainda que não tiveram, até o presente momento, teorias que abordassem o ensino aprendizagem de línguas, outras disciplinas referentes ao ensino de LM já tinham sido cursadas.

No entanto, as APs demonstram não possuírem a cultura de ler e, principalmente, não terem familiaridade com os textos acadêmicos. Não é possível que haja entendimento e comentem os textos propostos pela PF. Diante dessa situação, as APs se queixavam o tempo todo em seus diários e se mostravam desmotivadas para a participação.

Acreditamos assim como as APs que foram muitos conceitos para apenas uma disciplina. No entanto, julgamos pouco quando se trata de um curso de formação de professores de línguas, em que as APs devem conhecer as teorias existentes, para a partir delas, fazerem a escolha de qual adotarão como professoras, buscando sempre explicitá-las e relacioná-las com a prática pedagógica.

O conteúdo proposto para a disciplina de LA se fazia extremamente relevante por se tratar de um curso de formação de professores. Porém,

acreditamos que esse deveria ter sido oferecido, ao longo dos anos, em outras disciplinas para que houvesse mais tempo e as APs desde o início refletissem sobre os conteúdos trabalhados, pois a construção da prática crítico-reflexiva se dá ao longo da formação, não ocorre repentinamente.

Como apontado anteriormente, os conceitos propostos pela disciplina de LA se faziam indispensáveis para um curso de formação.²⁰ Percebe-se que as pesquisas apontam para a necessidade de adaptação das grades curriculares dos cursos de formação de professores, no entanto na prática isso não ocorre. De acordo com Paiva (2004), os cursos de Letras e suas disciplinas não trazem os avanços da área.

Além disso, nota-se que a grade curricular parece não colaborar para a formação crítico-reflexiva das APs. Conseqüentemente, essas não conseguem refletir sobre as teorias, tampouco sobre as próprias práticas, conforme apontado na observação de aula.

[AP3] Hoje aprendemos sobre o ensino, que cada professor tem sua maneira de ensinar e passa para os alunos como aprendeu, e isso influência na aprendizagem.

(Diário Reflexivo, 10/09/08)

[AP5] Quando eu estudava os métodos utilizados pelos professores era só de passar a matéria, copiávamos e não refletíamos sobre o assunto... Cada um fazia o seu trabalho não tinha trabalho em grupo que é muito importante, porque assim aprendemos um com o outro.

(Diário Reflexivo, 20/10/08)

²⁰ Confirmado pelo Plano de Ensino de LA, cedido pela PF, em que se encontram os conteúdos abordados durante a disciplina. Anexo 2, p. 144

O narrado pela AP3 é justamente o adotado em sua prática pedagógica como nos comprova a observação de aula. Na aula em que o proposto era a abordagem de Prática de Leitura, a AP3 levou para as alunas um texto e sua leitura foi feita pela mesma em voz alta. Em seguida, pediu para que novamente cada uma das alunas em voz alta lesse um parágrafo do texto.

[AP3] ya he leído en voz alta ahora vosotras van a hacer la lectura en voz baja para vosotras.

(Observação de aula, 29/03/2009)

Outro excerto dos diários também nos chamou a atenção:

[AP6] O seminário que eu e a minha companheira apresentamos hoje foi muito legal e este método que nós abordamos, particularmente falando gostei muito, me fez lembrar de uma época da minha vida muito boa, quando trabalhei em um Projeto escolar chamado Projeto Paz, lá permanecia sempre a tranqüilidade, e os alunos e professores conseguiam desenvolver suas atividades muito bem, não tinha L. Estrangeira, mas tudo o que tinha, era parecido com o método da Community Learning.

(Diário Reflexivo 03/11/08)

As declarações feitas tanto pela AP3 como pela AP6 ,nos dão indícios que a graduação não contribui para a mudança em suas concepções. Elas acreditam que devem ensinar da mesma maneira em que aprenderam, como aponta os relatos coletados tanto nas entrevistas como nos diários, não levando em consideração o cenário e tampouco os envolvidos no processo, como nos havia sugerido Schön (1983).

[AP6] “Olha não pode faltar o contato com a língua, por exemplo para o aluno aprender alguma coisa ele tem que tá em contato. A professora tem que incentivar a turma, sei lá com música ou atividades que deixem mais próximas.”(Entrevista Realizada em 18/08/08)

[AP3] “não poder faltar... seria igual ... nas aulas da Prof. de espanhol a gente conversa bastante, conversação, fazer o que a gente tem vontade, a interação, ai eu acho que é isso!”

(Entrevista Realizada em 18/08/08)

[AP3] Hoje aprendemos sobre o ensino, que cada professor tem sua maneira de ensinar e passa para os alunos como aprendeu...²¹

(Diário Reflexivo, 10/09/08)

Nota-se que a AP6 ainda que utilize a palavra interação, percebe-se que a compreende como se fosse “permitir que os alunos fizessem o que têm vontade”.

Nos excertos da AP3 é observado uma admiração grande tanto pela PF de língua espanhola como por suas aulas, dando-nos indícios de que possivelmente embasará suas práticas na maneira como aprendeu.

Vieira Abrahão (2002) explica que alguns professores apresentam procedimentos tradicionais em suas práticas, ainda que tenham passado pelo curso de formação de professores. Segundo ela, as “idéias, crenças e

²¹ Palavras como aprendemos nos dão indícios de que as APs não refletem sobre a teoria trabalhada e sim reproduzem o discurso da PF ou textos trabalhados durante as aulas. Ressalta-se que se a reflexão realmente ocorresse no momento em que desenvolveram os diários reflexivos, esta poderia ser observadas nas aulas das APs, o que não aconteceu.

atitudes” trazidas pelo aluno-professor para o curso de formação permanecem pouco alteradas.

Além disso, o narrado pela AP5 é justamente o que pode ser encontrado em suas aulas. Práticas que privilegiam a transmissão de conhecimento, cópias e interesse dos alunos não questionados.

4.2 As Razões das APs para se Cursar Letras

Quando questionadas sobre o porquê da escolha do curso de Letras, pareceu-nos interessante o fato de nenhuma delas haver mencionado o interesse pela carreira:

[AP1] Eu tinha certeza que queria alguma coisa com a língua espanhola, então eu pensei em fazer Letras porque eu queria ir para essa área.²²

[AP4] ... e eu optei por Letras por gostar muito de dissertação e pela língua estrangeira porque eu adoro espanhol, eu não gosto muito de inglês e trabalho num centro de atendimento de crianças deficientes.

[AP6] ...Letras era a matéria que eu mais gostava na escola, que mais me identificava e como a faculdade é super perto da minha casa e o preço é mais acessível, eu acabei escolhendo esse curso porque eu queria um curso universitário...

[AP2] Eu acho que é porque eu sempre gostei de história e de literatura, ai aí eu falava ai não tem outra...

(Entrevista Realizada em 18/08/08)

²² As transcrições dos relatos se mantiveram fiéis ao original.

Observou-se com os relatos feitos pelas APs que a questão de serem professoras não foi levantada, apenas o fato do gosto pela língua, a distância da faculdade e o gosto por história e literatura. Para Perrenoud (2001) o profissionalismo de um professor se caracteriza pelo fato de ele querer seguir a carreira, o respeito ao outro, o conhecimento das próprias representações, domínio das emoções, querer colaborar e ser engajado no que faz. Segundo o autor, somente domínio técnico de conhecimentos profissionais não seria suficiente para a orientação de uma prática pedagógica consciente.

Os excertos acima nos mostram que parece perdurar, ainda hoje, a representação de que o simples fato de gostar de línguas e/ou literaturas seja suficiente para o ingresso no curso de Letras.

As razões pelas quais as APs optam pelo curso dificultam o trabalho de formação de professores, já que o não desejo em ser professor implica na falta de interesse em refletir sobre questões teóricas e práticas relacionadas a salas de aula de E/LE.

No entanto, parece haver uma grande controvérsia quando se analisam os relatos dos diários reflexivos, pois nesses AP1, AP3, AP4 e AP5 mostram desejo de se tornarem professoras. Analisando esses relatos de forma mais profunda, entretanto, percebemos que esse desejo está representado em reproduções do discurso da professora formadora, como vemos a seguir:

[AP1] porque devíamos prestar mais atenção numa aula que pode e vai acreditar ajudar muito quando virarmos professores.

(Diário Reflexivo 10/11/2008)

[AP1] Uma obs: espero não ser uma professora _____, esse conceito já era, de professor ser o único que fala

(Diário Reflexivo 09/10/2008)

Esse espaço deixado pela AP foi extraído na forma como estava no diário da aluna, o que nos fornece indício de que ela perdeu parte do discurso da professora formadora (PF).

[AP1] as aulas de LA estão sendo muito reflexivas, acho que se intensificou quando vimos o que Paulo Freire disse, isso nos ajuda a pensar como seremos como professoras.

(Diário Reflexivo 04/09/2008)

[AP3] aprendi que quando eu for lecionar, não quero seguir esse método onde o professor só segue regras e não reflete sobre a matéria e também não deixa o aluno refletir.

(Diário Reflexivo 09/10/2008)

Nesse excerto, quando a aluna menciona “aprendi”, inferimos que a AP embasa a sua concepção de ensino no que é transmitido pela PF, pois a reflexão não permite uma mudança instantânea sem que haja uma situação prática vinculada a teoria o que não nos aparece haver sido o caso da AP, até esse momento.

[AP3] Depois a professora comentou sobre que temos que nos dedicar mais a faculdade. Eu acho que ela tem razão porque vamos ser educadoras; porque quanto mais aprendemos, iremos passar conhecimento para nosso aluno. Nos futuras professoras temos que ter um saber crítico.

(Diário Reflexivo 10/11/2008)

Parece-nos evidente que ainda que escrevam questionando o que é ser professora e como atuar em sala de aula, essa atitude não reflete em seu

comportamento, pois como podemos ver a seguir o excerto nos traz indícios de se tratarem de alunas desinteressadas pelas aulas.

[AP1] A última parte da aula, a que a professora deu um pequeno, puxão de orelha, na qual veio muito acalhar, pois acho que serviu para todas e para mim também, que apesar de não atender o telefone na aula, nem ficar andando toda hora, serviu para mim pensar no quanto a minha falta de atenção e um pouco até de interesse vai me afetar no futuro, porque devíamos prestar mais atenção numa aula que pode e vai acreditar ajudar muito quando virarmos professores.

(Diário Reflexivo 10/11/2008)

[AP3] Depois a professora comentou sobre que temos que nos dedicar mais a faculdade.

(Diário Reflexivo 10/11/2008)

Portanto, observa-se que as APs nesse momento da pesquisa começam a ter o desejo pela profissão, no entanto este não é notado o engajamento para que isso se torne realidade. Posicionando-se como alunas, não se sentem responsáveis pelo processo de ensino aprendizagem. Para Perrenoud (2001) existe uma tendência por parte dos alunos de cada vez mais se sentirem menos responsáveis pelo processo de ensino aprendizagem.

Nas aulas apresentadas pelas APs, há indícios dessa concepção de que o professor é o único responsável pelo processo de ensino aprendizagem, não cabendo ao aprendiz nenhum esforço, uma vez que toda a aula foi centrada nas APs condutoras, como pode ser observado na transcrição a seguir:

[AP4] entonces tenemos algunos vocabularios.

[AP2] tenemos algunas palabritas que pertenecen al cine. Entonces ahora todas van a repetir, nosotras vamos a hablar y vosotras van a repetir vamos.

(Observação de aula 27/03/2009)

A proposta para essa atividade é que as alunas repitam as palavras ditas pela AP condutora.

[AP2] entonces es eso, para vocês convidarem vocês podem convidar, hoy, que é hoje, mañana que é amanhã, ou pasado mañana que é depois de amanhã. Ou tem os días da semana que nós não vamos ver agora ou tem os períodos que es mañana, tarde o noche. E ai, tem também si usted no quieren ir al cine com la persona van a decir ¡o no! O pues no!...

Alunas: aiii que difícil... ... ai gente, vão falando ai você não quer ir ao cine? ¿Qué horas? Vão falando ai gente, por ejemplo voy a ayudar ... ¿Quieres ir ao cine? ¿Qué género vamos a ver?

(Observação de aula 27/03/2009)

Nota-se com o excerto acima que a AP pede para que as alunas convidem umas as outras para um passeio no cinema, no entanto a AP toma à frente da situação, fazendo os questionamentos que haviam sido propostos.

Destaca-se que essa concepção será melhor desenvolvida quando tratarmos da concepção de ensino aprendizagem, na seção 3.4.

4.3 Representação sobre a Língua Espanhola

Quando foi perguntado para as APs sobre o motivo da escolha da língua espanhola. Novamente não pensaram na questão de serem professoras ao fim do curso, como é observado no excerto abaixo:

[AP1] Porque eu sou apaixonada pela língua, acho muito bonito, gosto das músicas.

[AP2] Por que espanhol? ... porque eu acho lindo, eu gosto do monte de r que tem, do monte de l, do jeito que eles conversam, eu acho muito bonito. Eu me sinto uma pessoa diferente quando eu falo espanhol, do que uma pessoa quando eu tô falando português, parece que é outra pessoa sabe?

[AP3] Porque eu já gostava né, mas nunca deu certo né, até então de eu estudar. Ai quando eu entrei eu tive que optar né, inglês ou espanhol né. E eu acho mais legal espanhol né, a fala e é mais fácil que o inglês também não é? Não é verdade? Mas eu tô achando super legal, adoro!

[AP5] Fazer Letras porque era português e espanhol... Eu não sei se eu vou conseguir dar aula.

[AP6] Porque é mais fácil que o inglês, só por isso.

(Entrevista Realizada em 18/08/08)

Os relatos sugerem que a escolha pelo curso se deu pela afinidade com a língua e não com o curso.

Pode-se ver entre os motivos que levaram as APs ao curso de Licenciatura em Letras, não está no desejo de se tornarem professoras.

Notamos que, uma das representações presentes em suas afirmações é a de cursar Letras para poder estudar o E/LE. No entanto, essa concepção manifestada pelas APs contraria as propostas possuídas para um curso de Licenciatura em Letras. Segundo García (1997), é tarefa do curso de Letras fazer com que o aluno professor que nele ingresse “aprenda a ensinar”. Para ele, é durante esse período que ocorre a transição de estudantes para professores.

Para Kulikowski e González (1999), cada aluno, ao ingressar no curso de espanhol, possui suas representações sobre o que é aprender essa língua. De acordo com as autoras, essas representações são fundamentais no momento em que ocorre um primeiro contato com a língua e podem favorecer ou prejudicar o êxito do processo de ensino aprendizagem.

Nos excertos abaixo, as APs declaram os motivos pelos quais optaram pelo estudo da língua espanhola. Nota-se que a escolha das APs de estudar E/LE se deu por gostarem da língua (AP3 e AP6), por também acreditarem ser o E/LE mais fácil que o inglês (AP3, AP6) e igual ao português (AP4):

[AP3] E eu acho mais legal espanhol né, a fala e é mais fácil que o inglês também não é?

[AP6] Porque é mais fácil que o inglês, só por isso.

(Entrevista Realizada em 18/08/08)

Muitos dos estudantes, não somente em cursos de formação, como também, de idiomas que buscam o conhecimento de uma nova LE, optam pelo estudo da língua espanhola por acreditarem ser essa mais fácil de aprender do que o inglês ou o francês, por exemplo.

Retomando as declarações feitas pelas APs, pode-se observar que o gosto pela língua e o fato de ser uma língua irmã do português foram fatores predominantes na escolha pelo estudo da LE.

Infere-se pelo relato da AP4 que o fato de o espanhol ser uma língua parecida com a língua portuguesa e, por esse motivo se torna mais fácil de ser adquirida, é uma das representações mais comuns que possuem os estudantes sobre a língua.

Para Kulikowski e González (1999) ao estudarmos uma nova língua não é possível apenas um estudo sistemático, mas também se faz necessário o conhecimento de sua ordem, suas regularidades e com o interdiscurso, que nos possibilita a construção de sentidos próprios de uma língua.

Segundo estas estudiosas, esses requisitos ainda não são suficientes para a aquisição total do E/LE, fazendo-se necessário um espaço para criação, ou seja, substituição, paráfrases, metonímia, metáfora, ou mesmo o silêncio, que muitas vezes acaba nos surpreendendo com uma multiplicidade de formas e sentidos. Além do mais, o processo de ensino aprendizagem de uma LE será sempre inacabado, não começa nem termina em um dicionário ou numa fórmula de saudação.

Sedycias (2005) nos adverte para o fato de que um estudante de espanhol considera fácil o estudo da língua em questão, por ambas as línguas serem originadas do latim vulgar. Para ele, essa familiaridade de sons e o fato de a língua portuguesa possuir mais sons vocálicos que o espanhol ajuda muito a um estudante brasileiro com a sua pronúncia e, aprendizagem da língua espanhola. No entanto, este estudioso observa o mesmo não

acontecer com nativos do espanhol, uma vez que o espanhol possui menos sons vocálicos que a língua portuguesa.

Dessa forma, revela-se a representação tida pelas APs sobre haverem optado pela escolha do espanhol, por considerarem essa uma língua de fácil aprendizagem. Concordamos com a necessidade de transformação dessa representação, porém, de acordo com Perrenoud (2001), é fundamental que os professores estejam conscientes de suas representações a fim de alterá-las.

Consideremos a declaração dada pela AP4 ao responder o porquê da escolha pela língua espanhola:

[AP4] eu optei por ele pelo campo, que tá mais aberto para o espanhol hoje né, como eu posso dizer... uma maior procura no mercado de trabalho então eu acho que tá sendo uma área muito boa para poder desenvolver.

(Entrevista Realizada em 18/08/08)

Nota-se com a AP4, a escolha se deu por considerar que o mercado de trabalho necessita de profissionais na área de ensino aprendizagem espanhol.

Para Fernández, F. (2005) essa repentina busca pelo E/LE se deve às mudanças de paradigmas ocorridas nos estudos regulares brasileiros, ou seja, o Brasil testemunha um crescimento no estudo da língua espanhola. Isso se dá por três motivos: o primeiro pelo Brasil ser o único país dentro do MERCOSUL, cuja língua materna não é o espanhol; o segundo, pela globalização, que faz com que a influência hispânica aumente a cada dia; e o terceiro e último a implementação da Lei 11.161 que estabelece que todas as

instituições de ensino médio devem oferecer a disciplina em seu grade curricular.

Percebe-se a demanda do mercado por professores de espanhol como língua estrangeira, no entanto não se pode dizer o mesmo com relação à consciência da referida AP sobre essa necessidade, ou seja, a área de ensino aprendizagem de E/LE encontra-se em expansão, há falta de profissionais no mercado, falta essa que culminou no atraso da implementação da lei 11.161 no estado de São Paulo. Nota-se que a AP4 sabe o que está acontecendo no mercado, no entanto não se notou uma preocupação com a sua formação como professora, apenas o interesse em aprender a língua para obter sucesso profissional.

Para Fernández, F. (2005), a situação do espanhol no Brasil é de bonança e auge, visto que vivemos um crescimento espetacular no interesse pela aprendizagem da língua, havendo, grande necessidade de repensar o papel do professor e da organização dos cursos de Letras não adaptados a essa tendência.

Os excertos abaixo dos diários reflexivos, coletados em momento posterior confirmam o discurso das APs desenvolvidos quando já haviam avançado um pouco mais no curso. Encontram neles indícios de desejo de se tornarem professoras. No entanto, não podemos afirmar se tal vontade se refere ao ensino de língua materna, E/LE, ou literatura ou, ao discurso da PF.

[AP4] que pude ter vários conceitos sobre o ensino de língua e de alguns fatos que remete ao ser professor e com isso pude me por como uma professora... Queria que desta forma todos incorporase “a ser professora”.

(Diário Reflexivo 18/08/2008)

[AP5] Penso que quando for educadora agirei de maneira diferente, não sei te dizer como, mas o meu amor com eles com certeza terá.

(Diário Reflexivo 30/10/2008)

Parece-nos importante que tal desejo pela carreira tenha sido despertado, por concordarmos com Perrenoud (2001) quando este autor afirma que a vontade em ser professor é questão fundamental quando pensamos na formação de professores.

4.4 Representações sobre o Ensino Aprendizagem de Línguas

Ao abordarmos a questão do ensino aprendizagem, durante a entrevista realizada com as APs, quando indagadas sobre qual prática consideram não poder faltar em uma sala de aula de línguas foram obtidas as seguintes afirmações:

[AP1]... ai eu gosto de gramática,... ai eu gosto né, até o outro dia uma menina da minha sala tava com umas dúvidas, sempre sou eu quem ajudo né, ai eu gostei bastante.

(Entrevista Realizada em 18/08/08)

Diante da afirmação feita pela AP1, percebe-se que o trabalho com a gramática é fundamental para que se aprenda uma língua, não considerando

questões que visem à comunicação. As APs, ainda, reforçam- nos sua visão do que é ensinar aprender uma língua, ao afirmar em que educar é sinônimo de transmissão de conhecimento, em suas palavras:

[AP1] Ai educação... eu acho que é você passar o conhecimento.

[AP3] ...ai... é passar certinho, explicar para os alunos.

(Entrevista Realizada em 18/08/08)

Percebe-se uma concepção de ensino tradicional, baseada na racionalidade técnica, como se nota nos excertos abaixo.

[AP1] ...porque, será que eu vou passar certo? Será que eu vou conseguir fazer com que o aluno me entenda...

[AP2] ... porque não adianta não conseguir passar tudo direito para eles né...

[AP5] ... podendo passar os ensinamentos para os alunos...

(Entrevista Realizada em 18/08/08)

De acordo com Freire (1996), o primeiro saber necessário à formação de professores é “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”. Afirma o estudioso que, ao entrar em uma sala de aula, o professor deve estar aberto às indagações, às curiosidades, às perguntas dos alunos e as suas inibições, estando claro para si mesmo que “ensinar não é transmitir conhecimento”.

Destacamos ser essa visão de *ensino tradicional* (Freire, 1996) muito forte em AP1 e AP3. Se voltarmos às afirmações feitas, nota-se a importância destinada à prática gramatical, em detrimento a outras práticas. Para Almeida Filho (1993) o ensino de LE tem sido embasado, nos últimos tempos, na “noção centralizante da estrutura gramatical”. Para Wilkins (1976, apud Almeida Filho 1993), as estruturas gramaticais são necessárias, porém, são insuficientes quando se pensa na operação de ensino de línguas. Concordamos com o autor, no que se refere não ser possível a aprendizagem de uma LE baseada apenas em conteúdos gramaticais.

Examinando a afirmação feita pela AP3:

[AP3] Ai eu acho super legal quando a Professora de espanhol dá música né, ela dá música pra gente e a gente vai acompanhando, aí ela vai explicando, eu acho muito legal. Que nem o semestre passado ela deu verbo também pra gente sabe? E pediu um diário do que a gente ia fazendo e aí ela dava bombom sabe?

(Entrevista Realizada em 18/08/08)

Observa-se que a AP3, considera importante o trabalho com música, mas segundo ela, esse trabalho deve ser feito de maneira expositiva “*ela dá música pra gente e a gente vai acompanhando, ai ela vai explicando, eu acho muito legal*”. Vê-se uma maneira tradicional de entender a atividade música como uma ferramenta de ensino para a sala de aula.

Ao abordar essa visão de ensino aprendizagem Gimenez e Santos (2005) chama a atenção para o fato de o professor ainda ser visto como transmissor de conhecimento, pois para muitos, o papel da escola ainda é o de oferecer conhecimentos aos alunos, visando objetivos pragmáticos, como

conseguir um bom emprego ou ser aprovado no vestibular. As autoras afirmam que esse tipo de visão impede o desenvolvimento de um trabalho diferenciado, em que possa ser cultivado um pensamento mais crítico nos alunos.

Ao examinarmos os diários reflexivos, observou-se indícios de que a concepção de ensino aprendizagem tida pelas APs antes do contato com as teorias da LA não foi alteradas.

A partir das descrições feitas pelas APs abaixo, concluímos que elas ainda detêm uma concepção baseada na racionalidade técnica.

[AP1] Mas eu vejo pelas aulas de regência, acho que me saio bem, falo bastante, me expesso bem, entendo a matéria e não me sinto perdida e consigo passar algumas coisas, mas não tem muitos alunos.

(Diário Reflexivo 09/10/08)

[AP3] Eu acho que ela tem razão porque vamos ser educadoras; porque quanto mais aprendemos, iremos passar conhecimento para nosso aluno. Nos futuras professoras temos que ter um saber crítico.

(Diário Reflexivo, 10/11/2008)

[AP3] Hoje aprendemos sobre o ensino, que cada professor tem sua maneira de ensinar e passa para os alunos como aprendeu, e isso influencia na aprendizagem.

(Diário Reflexivo, 10/09/2008)

[AP5] Método: Total Physical Response

Gostei deste método, memorizar o conteúdo é importante só precisa memorizar para toda a vida e não só ali naquele momento.

(Diário Reflexivo 03/11/08)

Afirmações como “*memorizar o conteúdo é importante só precisa memorizar para toda a vida*”; “*pelos aulas de regência acho que me saio bem, falo bastante, me expresso bem, entendo a matéria e não me sinto perdida e consigo passar algumas coisas*”; “*cada professor tem sua maneira de ensinar e passa para os alunos como aprendeu*”, nos insinuam o conceito de *ensino tecnicista* que as APs acreditam ser eficiente para o processo de ensino aprendizagem de línguas.

Ao abordar a formação de professores, García (1997, p. 54) afirma serem duas as concepções que orientam a formação de professores. A primeira é baseada em um *conceito tradicional*, que perpetua o conceito de transmissão de conhecimento e se baseia em princípios trazidos pela racionalidade técnica; e a segunda, que, juntamente com os conhecimentos teóricos oferecidos propiciam a reflexão vinculada à prática.

A partir desse conceito tecnicista, percebe-se que essas APs ainda que em relatos anteriores digam que se devem considerar outros fatores no processo de ensino aprendizagem, não é o que mostram em seus depoimentos.

Acreditamos, que muitos dos alunos professores, acabam indo para a sala de aula, esperando que exista apenas uma única verdade no processo de ensino aprendizagem de línguas, desconsiderando qualquer outro fator, como o cenário e seus participantes. Vieira Abrahão (2002) aponta que podem ser encontrados procedimentos totalmente estruturalistas na prática de ex-alunos professores. Para ela, as idéias, crenças e atitudes trazidas pelos professores em pré-serviço para o curso de formação permanecem pouco alteradas.

Para esta estudiosa a aprendizagem por meio da observação um forte indício para que a perpetuação desses modelos de prática pedagógica tecnicista continue ocorrendo. No entanto, adverte que não refletir sobre as teorias e estratégias apresentadas sobre a sua prática durante a formação é uma barreira para a mudança.

Concordamos com Vieira Abrahão, pois os relatos das APs, como se observou anteriormente, nos apontam serem essas as principais razões a conduzirem a uma prática pedagógica não consciente.

Quando refletimos sobre as aulas expostas pelas APs, em suas práticas, a mesma concepção de ensino apresentada tanto nas entrevistas como nos diários está presente.

[AP4] ...entonces para hablamos sobre cine tenemos tener unos vocabulario. Entonces yo voy apuntar algunos vocabularios que tem del cine... então quando a gente vai ao cinema tem muitas coisas que a gente encontra lá. Então eu vou falando em português e espanhol o que a gente encontra lá...

(Observação de aula 27/03/09)

[AP6] Vamos hacer una actividad en la pizarra ahora, para vosotras cumplir, ¿vosotras saben? ...Van a encontrar en el texto palabras relacionados con eso de lo cuadro. ¿vosotras saben? ...pueden copiar y después venir a frente para hacer.

(Observação de aula 27/03/09)

[AP3] ...ya he leído en voz alta ahora vosotras van a hacer la lectura en voz baxa para vosotras...

(Observação de aula 03/04/09)

A importância destinada à estrutura do E/LE parece prevalecer sobre a comunicação. Em nenhum momento se percebe a preocupação em criar situações reais de ensino com a finalidade de usar a língua o E/LE.

Além disso, não é possível notar em suas aulas atividades que privilegiem a interação. Todas as atividades propostas foram centradas nas APs. Essas são descontextualizadas e não visam ao uso da língua para a comunicação. Libaneo (1998) enfatiza que esse tipo de prática, infelizmente, é recorrente em sala de aula e colabora para que o cenário encontrado não seja rico em interação e, nem aborde questões de interesse dos alunos.

Para Pérez-Gómez (1997), nesse tipo de concepção, a tarefa do aluno professor é instrumental e se dirige apenas para a solução de problemas, no que consiste a aplicação rigorosa das teorias aprendidas e técnicas científicas conhecidas.

Os planos de ensino sugerem que o professor formador também desempenhou uma tarefa instrumental, pois não parece possível discutir todos os textos que compõem os planos de aula da disciplina de *Linguística Aplicada*, em 72 horas, sendo esse o momento em que tratam a teoria de ensino aprendizagem de línguas. A discussão a qual nos referimos envolve reflexão e relação com a prática de sala de aula, o que não parece ter ocorrido.

A ausência de uma reflexão sobre a necessidade de relacionar teoria à prática se reflete na aparente falta de preocupação das APs com as necessidades reais dos aprendizes, uma vez que somente trabalharam em suas aulas estruturas que julgaram ser relevantes para o ensino de E/LE, contrariando o afirmado pelas OCEM (2006). O documento aborda que é

importante que a linguagem não seja apenas trabalhada como forma de expressão e comunicação, mas sim como “constituente(s) de significados, conhecimentos e valores”. Ainda segundo o documento, temas relacionados aos esportes, culturas, lazer, à sociedade, à política e à economia devem indispensavelmente estar presentes na sala de aula, uma vez que esses provocam interesse por parte dos alunos.

Evidencia-se, pelos dados coletados, que a concepção de ensino aprendizagem de línguas tida pelas, não se embasa nas teorias abordadas durante o curso de Letras, mas sim em suas experiências como aprendizes. Essas podem tanto vir do ensino de LE do ensino fundamental ou médio, como também da prática manifestada nas aulas das professoras formadoras.

Chamou-nos a atenção a admiração da AP3 e AP5 pela PF, responsável pelas disciplinas de língua espanhola especificamente:

[AP3] “não poder faltar... seria igual ... nas aulas da professora a gente conversa bastante, conversação, fazer o que a gente tem vontade...”

[AP5] tudo é importante, tudo o que a minha professora de espanhol dá eu acho importante, eu amo o jeito que ela dá, ela tem uma didática perfeita e enfim ela é atenta e tudo o que ela faz é bom! Então tudo o que ela faz pra faz mim é bom.

(Entrevista Realizada em 18/08/08)

De acordo com Almeida Filho (1993), muitos professores embasam a construção de sua prática profissional em experiências tidas como alunos ou professores. Se retomarmos a afirmação acima feita pela AP5, se encontra

uma forte admiração pela professora formadora de E/LE, o que poderá lhe ser fonte de embasamento para a construção de sua prática pedagógica.

Perrenoud (2001) assegura que os conhecimentos adquiridos pelos professores como alunos, a partir das experiências por eles vividas regem, muitas vezes a sua prática pedagógica. O autor aponta ainda a relevância que as pesquisas apontem como se dá articulação da teoria com prática, durante a formação.

Outra questão dos diários reflexivos que nos faz acreditar que as APs construíram suas práticas a partir de suas experiências, foi por não serem capazes de reproduzir, por muitas vezes a texto lido e o explicado pela PF.

[AP4] Hoje estive o primeiro contato com a Lingüística Aplicada, pois não compreendi muito, tive bastantes dúvidas, mas consegui compreender que tudo na vida é L.A., ou seja a forma de falar, vestir, olhar etc... E como tenho uma excelente professora e amiga vou fazer de um tudo para compreendê-la e falar o que penso, acho um pouco difícil.

(Diário reflexivo 04/08/08)

[AP6] Bem, hoje comecei a compreender um pouco já que falamos de pensamento e linguagem, a aula foi boa, pois foi um pouco filosófica, e que o tempo vai ressignificando as palavras, e também que a fala é a junção de pensamento e linguagem.

(Diário Reflexivo 14/08/08)

[AP6] Aquisição de linguagem - é natural do ser humano, e que nós temos a sistematização. Pelo que entendi a sistematização e a evolução da língua andam justas, quando compreendemos a língua e aprendemos a usar de maneira correta.

(Diário Reflexivo 21/08/08)

As APs, em seus relatos, nos mostram claramente que não compreenderam a grande maioria das teorias que havia sido trabalhada. Parece-nos que, como deviam trazer as leituras dos textos feitas, não conseguiram compreendê-los e, como mencionado por elas abaixo, não conseguem fazer as discussões propostas em sala de aula.

Ainda segundo o relato dos diários, o trabalho com debate dirigido foi proposto pela PF. As APs foram separadas em grupos e foi feita a divisão dos textos por grupos.

No entanto, como se observa, as APs não conseguiram conduzir as discussões e, segundo elas mesmas, a PF teve que explicar-lhes o texto e as alunas auxiliarem, o que se difere da proposta inicial:

[AP1] ...depois que lemos um pouco a professora foi explicando com a participação dos alunos, foi legal.

(Diário Reflexivo 11/09/08)

[AP3] Já sabemos também, que apresentaremos um trabalho a cada semana em formato de debate dirigido. Eu terei que apresentar inclusive dois trabalhos em inglês. Estou um pouco ansiosa mas me sinto confiante.

(Diário Reflexivo 04/08/2008)

[AP1]... eu entendo para mim, mas não consigo passar para os outros, e isso impede que eu fale mais, por isso prefiro ficar quieta em vez de falar besteira.

(Diário Reflexivo, 11/08/2008)

[AP1] Tinha lido o texto para falar, mas não deu tempo, achei bom, pois estava totalmente perdida no meu texto, achei a leitura muito complexa, assim como a matéria.

(Diário Reflexivo 07/08/08)

[AP1] Eu tento, de verdade, interagir na aula, falar mais, dar minha opinião, mas não consigo sempre que vou falar as palavras certas fogem da minha cabeça, e aí as meninas ficam falando e falando e as idéias que eu tinha, já foram todas ditas.

(Diário Reflexivo, 14/08/2008)

[AP3] Hoje meu grupo teve que apresentar o debate, e falar sobre esse texto em inglês me deixou um pouco nervosa, às vezes sinto que minha capacidade para entender fica pequena, mas, fomos lá...

(Diário Reflexivo 21/08/2008)

Ainda, a partir do relato da AP1, infere-se que essa compreende a importância de discutir e refletir a teoria abordada. Contudo, isso não ocorre e segundo ela: “*não é fácil mudar esse conceito, por mais que eu tente, e queira, leva tempo*”.

[AP1] Acredito que as aulas de L.A. estão me ajudando a questionar bastante, mas do que sempre me questiono, acontecesse que eu venho com uma bagagem de coisas da minha vida escolar, que atrapalha na faculdade e me faz sentir como se eu não conseguisse nada, fosse uma burra, aí eu tiro 7 na prova e me sinto mal, porque desde sempre venho com a idéia de que para sermos boas alunas temos que tirar notas e acreditando que é a única forma de percebermos quanto capazes somos, porque sempre foi assim, e não é fácil mudar esse conceito, por mais que eu tente, e queira, leva tempo, acho que isso que vai me deixando desanimada, não vou, ou pelo menos vou tentar, não me sentir mal por pouca coisa, porque acho que sou boa aluna e se for realmente seguir essa carreira quero ser uma boa profissional, ainda não sei o que vou me esforçar mais daqui pra frente, acredito que me expressar enquanto aluna será difícil, porque não gosto de dar minha opinião, para não falar besteira, já tem gente demais que fica falando coisas nada haver e eu não gosto.

(Diário Reflexivo 09/10/08)

Concordamos com a AP1, pois a prática reflexiva é um caminho árduo a ser percorrido. Segundo Bartlett (1990) a prática reflexiva é um processo trabalhoso e difícil, envolve mudanças de pensar e de agir, o que conseqüentemente, força o professor a seguir uma postura crítica quanto ao seu próprio desempenho, desafiando suas próprias crenças. Além disso, para o autor, com a finalidade de desenvolver uma prática reflexiva é necessário que o professor em formação pense sobre as influências que a prática pedagógica exerce na sociedade.

Assim, os cursos de Licenciatura em Letras, devem abordar à prática reflexiva durante a formação dos alunos professores. Pimenta (2002), afirma que todos os seres humanos têm a capacidade de refletir, uma vez que não somos animais. No entanto, para Perrenoud (2002), refletimos, mas nem por isso nos tornamos professores reflexivos, que refletem sobre sua profissão e sua prática.

Observamos que dentro de uma abordagem sócio-histórica, em que nos construímos no social, seguir pensando em professores não reflexivos seria não estarmos conscientes sobre o papel do ensino. Para Freire (1996), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Ressaltamos que, durante a observação de aulas, não observamos o uso das teorias discutidas durante a disciplina de LA. Como exposto, o que se apresentou foram aulas que abordaram práticas que não privilegiaram o uso real da língua.

[Aluna 3] Yo posso ler?

[AP4] sí puede leer.

[AP4] ¿quieres venir acá?

[Aluna 3] lê

[AP4] llama no chama, vivió no moró. Ya ahora AP3.

[Aluna 3] lee

[AP4] muy bien. ¿Qué vosotras pensan de la clase?

(Observação de aula 03/04/2009)

[AP6] Vamos hacer una actividad en la pizarra ahora, para vosotras cumplir, ¿vosotras saben? Van a encontrar en el texto palabras relacionados con eso de lo cuadro. ¿vosotras saben?

[AP1] ¿han comprendido?

[AP6] pueden copiar y después venir a frente para hacer.

(Observação de aula 03/04/2009)

Finalizamos esse tópico, expondo que todos os instrumentos de dados coletados utilizados nos levaram a concepção tecnicista sobre o ensino aprendizagem de línguas possuída pelas APs. Indo ao encontro do que propõe Guión (2002) para a triangulação de dados, pois para a autora diminuimos a possibilidade de equívocos em estudos quando os dados coletados por diferentes instrumentos de coleta nos levam à mesma direção.

4.5 Representações sobre ser Professor

Ao serem indagadas sobre o papel do professor notou-se uma concepção forte de *ensino tradicional*²³ o professor visto como transmissor de conhecimento.

[AP1] É conseguir passar o conhecimento para o aluno, educar ele, não só passar para ele a língua materna ou a língua estrangeira, mas ele conseguir entrar no mercado de trabalho, ele se tornar uma pessoa mesmo, um ser humano.

[AP3] Um bom professor... ai ... é passar certinho, explicar para os alunos
(Entrevista Realizada em 18/08/08)

Salientamos, que infelizmente, muitos acreditam ser o papel da escola oferecer conhecimentos aos alunos, transmitindo o máximo de conteúdo. De acordo com (Gimenez e Santos, 2005), esse tipo de conceito sobre o ensino aprendizagem prejudica os alunos, visto que não colabora para o desenvolvimento de cidadãos críticos.

Entendemos que tal concepção tida pelas APs foram adquiridas a partir de suas experiências como aprendizes de LE. Segundo Kennedy (1990) “os professores adquirem marcas aparentemente permanentes de sua experiência como alunos que são difíceis de remover”.

No entanto, outro tipo de professor é concebido pela AP5, como se nota por sua resposta:

²³ (Freire,1996)

[AP5] É fazer parte, assim ... de modo que você possa ajudar a melhorar o caráter, mas sim ajudando a melhorar o caráter da criança né, podendo dar conselhos, assim sendo muito importante para o futuro da criança, ajudando que o caráter seja importante pra que um dia ele cresça e queira trabalhar e queira estudar, não ser o mais mala, não deixar ele com má impressão da professora.

(Entrevista Realizada em 18/08/08)

Segundo a AP5, o professor deve contribuir para o desenvolvimento da cidadania do aprendiz, preparando-o para o mundo. De acordo com Freire (1996), quando falamos em ensino, o inacabamento do sujeito deve ser considerado, pois “onde há vida há inacabamento”. É importante que seja enfatizado que o ensino aprendizagem deve contribuir na formação de cada um, como seres inacabados. Como nos evidenciam as OCEM (2006) a prática pedagógica deve privilegiar a linguagem como forma de expressão, de comunicação e como constituinte de significados, conhecimentos e valores. Sendo assim, para AP4:

[AP4] Olha ensinar eu digo que ninguém, nenhum professor está ensinando, ele está adquirindo conhecimento para ele mesmo né. Aprende e ensina e com isso eu acho que vale muito a pena né. Eu enxergo o ensinar o ser professora, não ensinando e sim se tornar é ... ensinar as pessoas a tornar um cidadão dentro da sociedade e não querer ser o cara, o inteligente, o diplomata, o advogado, a professora e sim conviver numa sociedade diferente

(Entrevista- 20/08/08)

À sua maneira, a concepção de AP4 sobre o que é ensinar, nos afirma ir ao encontro da proposta de OCEM (2006, p.131) para o ensino aprendizagem de línguas.

No entanto, essa visão de ensino aprendizagem descrita pela AP4 é incoerente com a sua visão do que seja ensinar a língua, como nos afirmou a mesma anteriormente. Vale ressaltar que essa incoerência entre os dados fornecidos pelas mesmas participantes, nos diferentes instrumentos, pode ser explicada por elas nesse dia terem participado de uma palestra sobre “Bakhtin e o ensino aprendizagem”, podendo ser influenciadas pelo teor do que lhes foi apresentado.

Ressalta-se que, tanto nos diários como nas aulas apresentadas pelas APs a concepção do professor como transmissor de conhecimento é bastante forte. Em seus diário questionam-se sobre o fato de ser ou não uma boa professora, uma vez que possuem dúvidas sobre se saberão ou não “passar conhecimento” ou precisam estar bem preparadas, pois quanto mais conhecimento possuírem melhor passarão.

[AP1]... eu entendo para mim, mas não consigo passar para os outros, e isso impede que eu fale mais, por isso prefiro ficar quieta em vez de falar besteira.

(Diário Reflexivo, 11/08/2008)

[AP3] Eu acho que ela tem razão porque vamos ser educadoras; porque quanto mais aprendemos, iremos passar conhecimento para nosso aluno.

(Diário Reflexivo, 11/08/2008)

Dessa forma, nota-se que os diários desenvolvidos pelas APs nos dão pistas sobre qual o tipo de professoras desejam ser.²⁴ A AP5 ao discorrer

²⁴ Professoras transmissoras de conhecimento.

sobre o método áudio lingual, afirma não se interessar pelo método, apesar de haver gostado.²⁵

[AP5] Hoje não tive muito interesse neste método áudio- lingual, mas foi legal como foi feito, porque foi feito, mas não me cativou muito, as maneiras de como corrigir os erros.

(Diário Reflexivo 23/10/2008)

A partir do relatado pela AP, podemos encontrar indícios de sua concepção em relação à correção de erros e também de sua incoerência ao se referir ao método e a sua proposta. Uma vez mais se encontram em suas afirmações pistas de que estão reproduzindo o discurso da PF ou os textos lidos, pois se observa opiniões incoerentes sobre um mesmo tema.

Em suas aulas se notou, como já mencionado, que para as APs ser um bom professor “*é passar certinho o conteúdo*”, já que essa prática foi privilegiada durante todas as aulas das APs, como por exemplo, leitura de texto em voz alta conduzida pela AP e corrigida por ela, escrita de infinitivos e verbos na lousa, repetição de conjugação de verbos, etc.

[AP4] ...entonces ahora mismo las chicas que no hablen muy bien el español a mí me gustaría que ustedes leyesen un poquito de eso, ¿podemos empezar por, por, por aluna 3? ... lee como está escrito.

(Observação de aula 27/03/09)

[AP2] ...entonces es eso, para vocês convidarem vocês podem convidar, hoy, que é hoje, mañana que é amanhã, ou pasado mañana que é depois de amanhã. Ou tem os dias da semana que nós não vamos ver agora ou tem os

²⁵ Com tal afirmação percebe-se que a AP está reproduzindo o discurso da PF que não concorda com o método.

períodos que es mañana, tarde o noche. E ai tem também si usted no quieren ir al cine com la persona van a decir ¡o no! O pues no!...

(Observação de aula 27/03/09)

Assim, ressaltamos que as entrevistas, diários e aulas nos levam à mesma concepção do que é ser um bom professor, o professor “transmissor de saber”.

4.6 Indícios de Reflexão

Ao descreverem a questão da prática pedagógica, durante as entrevistas, as APs nos deram indícios e pistas da consciência de que esta deve ser adaptada a sala de aula, o que pode ser um indício de que a teoria pode conduzi-las a uma prática pedagógica crítico-reflexiva.

[AP2] ... eu acho que se você por exemplo, adota uma prática que você tá usando, se não da certo, eu acho assim, melhor você mudar né! ...tem que testar né, ver o que vai melhor né e ai você vai pulando de galho em galho né. Vê o que da melhor.

[AP5] ele entende a sala de aula, ele tem que ver o contexto dos seus alunos, a forma de dar ou de como agir direito em sala de aula. Existe o n e o x e você tem que saber lidar com o n e com o x, tendo conhecimento ou não conhecimento, buscar desde a raiz, do princípio, buscando fazer um levantamento de como você agir com esse indivíduo dentro da sala de aula e como ensiná-lo.

[AP6] Vai depender da sala de aula né, das dificuldades dos alunos também. Assim, por exemplo, uma sala de espanhol que as pessoas têm mais dificuldade em falar, então ele tem que desenvolver a fala das pessoas né. Sei lá!

(Entrevista Realizada em 18/08/08)

Freire (1996) destaca que para o desenvolvimento de uma prática pedagógica consciente, é necessário que as experiências e realidades dos aprendizes também sejam trazidas a sala de aula, como nos descreveram as APs nos excertos acima.

Além disso, quando questionadas sobre qual maneira consideram mais adequada para a aprendizagem de um língua estrangeira, obtivemos as seguintes respostas:

[AP1] Ai eu acho que falar na língua que vai ser aprendida.

[AP3] Não poder faltar... seria igual ... nas aulas da professora de espanhol a gente conversa bastante, conversação, fazer o que a gente tem vontade, a interação, ai eu acho que é isso!

[AP4] Você tem que ter mais contato com ouvir, ouvir você prática mais, principalmente falando é claro.

(Entrevista Realizada em 18/08/08)

De acordo com as afirmações dadas pelas APs, é notado que uma grande importância é destinada a prática oral. Essa representação tida pelas APs é muito encontrada não somente em professores de espanhol em pré-serviço, como em serviço também. Silva (2005) ressalta que muitos alunos e professores dão uma importância equivocada ao uso imediato da língua oral, isto é, criam uma falsa expectativa de que seria suficiente apenas falar

algumas coisas em uma determinada LE, para que se tenha afirmado que se tem conhecimento dela. Adverte o autor para o fato de que muitos dos exercícios orais encontrados em sala de aula são de prática controlada e, não baseados na interação, ou seja, no uso real da língua.

Altet (2001), ao discorrer sobre a formação de professores, afirma ser de extrema relevância que o professor seja um profissional da interação, das significações partilhadas. De acordo com a teórica, para que o professor se torne um profissional consciente, capaz de explicar a sua própria prática, se faz necessário que o próprio professor entenda o ensino aprendizagem como um processo “interpessoal e intencional”. Ou seja, que se sirvam da comunicação verbal e do discurso dialógico como meio para provocar, favorecer e levar ao êxito o ensino aprendizagem em uma dada situação.

Para Fernández, S. (2005), ao abordarmos o ensino de E/LE, não podemos desconsiderar o aprendiz e o objeto a ser ensinado. O ensino deve ser holístico, isto é, que tenha uma análise global de todo o processo de ensino aprendizagem. Enfatiza o estudioso que o aprendizado de uma língua estrangeira deve significar para o estudante uma “ampliação do mundo, uma forma de conhecer o outro, e conseqüentemente, exercer a tolerância diante das diferenças”, ou seja, da qualidade da interação, que deve preencher as lacunas dos vazios da comunicação.

Evidenciamos, como apontado anteriormente, que as entrevistas nos forneceram indícios de que as APs poderiam por meio do contato com a teoria, estando essa vinculada à prática pedagógica, ser capazes de olhar para si mesmas como professoras, podendo refletir sobre e criticar suas aulas e suas práticas.

Com os excertos dos diários reflexivos abaixo, é possível observar que as APs parecem perceber a importância de refletir sobre o processo de construção das teorias, no entanto, não conseguem realizar tal tarefa.

[AP1] Estas aulas de LA estão sendo muito reflexivas, acho que se intensificou quando vimos o que Paulo Freire disse, isso nos ajuda a pensar como seremos como professoras.

(Diário Reflexivo, 04/092008)

[AP1] O pouco que eu vi da aula, achei um pouco complexa, vimos sobre competência de acordo com Almeida Filho, que temos que sempre que refletir, sobre o que é dar aula, tudo isso para sermos uma boa profissional no futuro.

(Diário Reflexivo, 15/092008)

[AP2] Quando eu estudava os métodos utilizados pelos professores era só de passar a matéria, copiávamos e não refletíamos sobre o assunto. Cada um fazia o seu trabalho em grupo que é muito importante, porque assim aprendemos um com o outro. Os interesses dos alunos não eram nem questionados tudo era imposto. Entendo que para ensinar um aluno precisa ser visto suas necessidades e olhar para os alunos num todo.

(Diário Reflexivo 20/10/2008)

[AP3] Hoje aprendemos sobre o Behaviorismo e a partir dessa aula, aprendi que quando eu for lecionar, não quero seguir esse método onde o professor só segue regras e não reflete sobre a matéria e também não deixa o aluno refletir. Portanto entendo que devemos ser professores que saibam onde tem que melhorar, professores reflexivos que refletem nas suas aulas dotados de conhecimento e que construa nos seus alunos um conhecimento mais crítico e reflexivo.

(Diário Reflexivo, 09/10/2008)

Outro relato também nos chamou a atenção:

[AP1] Uma obs: espero não ser uma professora _____, esse conceito já era, de professor ser o único que fala, que questiona, não é porque não é porque não dou a minha opinião na aula, porque algumas coisinhas eu falo, que eu vou deixar de cobrar isso dos meus alunos, ao contrário que através dos erros que cometi como aluna, corriji-los como professora e não deixar meus futuros alunos comete-los.

(Diário Reflexivo, 09/10/2008)

Esse relato da AP1 nos mostra que ela em primeiro lugar menciona não querer contribuir para a racionalidade técnica, parecendo estar refletindo sobre o papel do professor no ensino aprendizagem.

Entretanto, no mesmo parágrafo, é possível perceber a concepção tida de um professor como centro do processo, “*não é porque não dou minha opinião na aula, porque algumas coisinhas eu falo, que eu vou deixar de cobrar isso dos meus alunos*”. Percebe-se em sua concepção sobre qual deve ser o papel do professor, que ele deve ser o ativo no processo, enquanto que os alunos passivos.

Segundo Freire (1996, p.22), “quem forma se forma e re-forma ao formar e, quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, isto é, os alunos não devem apenas receber conhecimentos teóricos. Mas sim, ter participação ativa no processo, pois somente assim contemplarão uma reforma em seus modos de pensar.

Ao afirmar a AP1 que: “*através dos erros que cometi como aluna, corriji-los como professora e não deixar meus futuros alunos comete-los*”, nos parece acreditar a AP que os mesmos erros cometidos por ela serão

cometidos por seus aprendizes e conseqüentemente, as práticas adotadas serão as mesmas. Inferimos que a AP não considera a diversidade do cenário de sala de aula, bem como as diferenças entre os aprendizes. Para ela existe somente uma resposta, única e verdadeira, não havendo reflexão. (Schön 1997).

Novamente se observa pela narração feita AP1 a concepção do professor como detentor do saber, sendo papel do aluno aprender o que lhe é passado, devendo ser passivo no processo. Ressaltamos que em todos os instrumentos de coleta, encontramos bem marcada essa concepção tida pela AP em questão.

Diante do exposto, concordamos com Zeichner & Liston (1996) ao assegurar que formar professores reflexivos significa fazer com que estejam engajados em sua prática pedagógica, isto é, que estejam totalmente envolvidos com o contexto em que atuam, questionando o valor de sua prática. Logo, não há reflexão se um professor não considera o contexto em que atua e consegue explicar o porquê ensina da maneira como ensina.

Se um professor não consegue explicar a própria prática é porque ele não pode compreendê-la e apenas age como reprodutor de práticas vivenciadas por ele durante a sua vida.

Entendemos assim que refletir sobre a própria prática é estar consciente do processo de ensino aprendizagem e o que regem as ações que o constituem.

Ainda na tentativa de encontrar nos diários reflexivos desenvolvidos pelas APs evidências, indícios e pistas de que a teoria estava colaborando

para uma possível reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem de línguas, foram encontradas as seguintes afirmações:

[AP1] São com seres humanos que vamos trabalhar, com pessoas diferentes umas das outras, com comportamentos diferentes, não é fácil e eu sei que não devemos nos prender a uma certa teoria, que devemos questionar, refletir, criticar esses métodos que estamos estudando, e encontrar uma forma que ajude o aluno a compreender, sem reprimi-lo, faz-lo tornar-se crítico e capaz de viver em sociedade.

(Diário Reflexivo, 09/10/2008)

[AP1] Mas voltando a aula, foi muito interessante e proveitosa que me ficar um pouquinho pensativa, sobre esses métodos de dar aula, achei legal as técnicas que minhas colegas falaram, mas realmente tem que ser muito pensada, antes de resolver usar uma determinada técnica, método, porque eu acredito que não haja um específico para ser usado e sim vários de acordo com várias questões sociais, o ambiente da sala, a faixa etária do aluno, a quantidade de aluno, entre outros.

(Diário Reflexivo, 30/10/2008)

Diante das afirmações feitas pela AP1, percebe-se que uma concepção bastante desejável sobre o ensino aprendizagem é descrita por ela, em que nos mostra refletir sobre o processo em questão.

Dewey (1933) destaca que uma das ações que deve fazer parte da rotina de um professor é estar com a mentalidade aberta para resolver os possíveis problemas que possam surgir em sala de aula, como também nos sugere a AP.

Ao se referir à mentalidade aberta, Dewey (1933) argumenta ser relevante que o professor esteja livre de quaisquer preconceitos,

parcialidades, ou hábitos que possam restringir sua mente, pois isso o impedirá de visualizar novos problemas.

Complementando o descrito por Dewey (1933), Zeichner & Liston (1996) afirmam que formar professores reflexivos significa fazer com que se engajem em sua prática, que se envolvam com o contexto em que atuam, buscando sempre posicionar-se de maneira ativa ao processo de ensino aprendizagem.

Como explicitado pelos estudiosos, notamos realizar a AP1 uma possível reflexão sobre o que deve ser considerado para uma prática pedagógica consciente.

Outro relato nos dá a mesma indicação:

[AP5] E como se a minha competência aplicada não funciona e eu volto na teoria para reformular uma aula por exemplo. Não sei se é isso mesmo. Pelo o que entendi achar que está pronto e seguro para entrar na aula já está fracassado, no sentido dessas 4 dimensões.

(Diário Reflexivo, 20/09/2008)

Com o narrado pela AP5, nota-se um questionamento sobre qual é a função da *competência aplicada*, conceito proposto por Almeida Filho (1993) para se referir ao professor capaz de explicar o “porque ensina como ensina e porque obtém os resultados que obtém”. Segundo este autor, essa competência é inseparável da *Competência Teórica*, pois sem essa todo o conhecimento teórico é em vão.

É possível observar outro conceito quando a AP tenta desenvolver o de *competência aplicada*. A AP sugere que esse conceito se refere à

racionalidade técnica. Ainda que a AP misture os conceitos se nota que essa parece não colaborar com a concepção de “produtos acabados”.

Segundo García (1997, p. 55), a formação de professores não deve enfatizar a concepção de “produtos acabados” e, sim, colaborar com a “formação permanente”. Considerando-se prontos, esses professores não conseguem enxergar as mudanças às quais estamos sujeitos em uma sala de aula de línguas. Dessa forma, justifica-se a necessidade de que uma prática reflexiva seja adotada pelas APs, visto que essa lhes auxiliará com a heterogeneidade da sala de aula de línguas. De acordo com Gómez (1997, p.107), os conhecimentos teóricos que são adquiridos durante a formação pelos professores devem auxiliá-los com os problemas enfrentados nas salas de aula.

Contudo, a partir da análise dos diários não se pode afirmar se a concepção fornecida pelas APs em alguns momentos são reflexões sobre o processo de formação ou simplesmente repetições sobre o explicitado pelos textos e pela PF, uma vez que se contradizem todo o tempo em suas afirmações e indagações sobre o processo de ensino aprendizagem. As práticas pedagógicas notadas durante suas aulas não nos permitiram perceber uma formação crítico-reflexiva mais sólida, pois em nenhum momento nos pareceu considerarem e apresentarem, durante as aulas, temas discutidos na disciplina de *Linguística Aplicada*. Observou-se propostas totalmente descontextualizadas e que tiveram como propósito apenas a prática de estruturas ou vocabulário.

A comunicação não foi abordada em suas aulas, como pode ser observado pelos excertos abaixo e pela descrição feita na seção 2.4.2.

[AP2] ...agora a gente vai fazer um exercício vocês podem fazer um exercício, vocês podem fazer em duplas. Pera aí eu vou explicar rapidinho. Esta parte de cá tiene um exercício que se chama crucigrama, ¿qué es eso? Cruzadilha ¿si? Entonces van a responder em uno que está em uno dos que está em dos. ¿Entienden? Y aqui hay dibujos y hay palabras entonces relacionan.

(Observação de Aula em 03/04/09)

[AP1] ¿vosotras han encontrado todas las palabras? ¿Para las palabras extranjeras han percebido algo que facilitase encontrarlas?... ¿alguna duda? ¿Alguna duda de vocabulario?

(Observação de Aula 03/04/09)

Refletindo sobre a formação de professores, Freire (1996, p.13) afirma que a formação docente ao lado da reflexão sobre a prática incorpora um dos saberes fundamentais ao professor.

Portanto, não é possível pensar em formação de professores como simplesmente um treinamento. É necessário que se questione a concepção de não somente trabalhar o máximo possível de conteúdos propostos com os futuros professores, uma vez que seria relevante levá-los a refletir sobre o processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, sobre a sua futura prática pedagógica.

Para Freire (1996, p.14): “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”, havendo uma grande diferença entre as palavras educar, formar e treinar.

Ressalta-se que o primeiro momento em que se deu o contato com a teoria de ensino aprendizagem de línguas foi no sexto semestre, terceiro ano, com a disciplina de *Linguística Aplicada* (LA). Além disso, essa foi a única

disciplina em que as APs trabalharam os textos referentes à formação de professores de línguas. Salientamos que o desenvolvimento de uma prática crítico-reflexiva não ocorre de uma hora para outra, essa é uma prática que necessita tempo e conscientização, coisa que as APs não tiveram ao longo do curso.

Também durante a disciplina de LA não foi trabalhado o desenvolvimento de uma prática voltada à reflexão, uma vez que as alunas apenas foram expostas a teoria. Durante as aulas, como observado nos diários e ementa da disciplina, ou as APs apresentavam seminários referentes ao texto escolhido para o dia, ou tinham aulas expositivas conduzidas pela PF.

Vieira Abrahão (2000) justifica o exposto ao defender a importância de que as teorias estejam sempre vinculadas à prática pedagógica durante o período em que as APs estão em formação, pois segundo a teórica somente por meio dessa prática seria possível desenvolver nos APs uma abordagem de ensino aprendizagem mais crítico-reflexiva. Para Gimenez (2005) é indispensável que os cursos de Letras e formadores de professores, considerem a articulação da teoria com a prática, a fim de colaborar com o desenvolvimento de uma abordagem reflexiva por parte dos futuros professores.

Capítulo V – Considerações Finais

Este estudo teve como foco principal entender o processo de construção da relação entre a teoria e a prática entre professoras de espanhol em formação, alunas do curso de letras – português/espanhol, de uma instituição de ensino superior particular, situada no interior do estado de São Paulo.

Acompanhamos as seis alunas professoras do curso de Licenciatura Letras noturno²⁶ durante as disciplinas de *Linguística Aplicada* (LA) e *Prática Pedagógica IV: o ensino de língua estrangeira*. Na disciplina de LA as APs realizaram as leituras sobre o processo de ensino aprendizagem de línguas. Durante a disciplina de *Prática Pedagógica IV: o ensino de língua estrangeira*, as APs prepararam e ministraram aulas que futuramente seriam aplicadas na disciplina de Estágio Supervisionado.

Os dados desta pesquisa foram coletados em três momentos distintos. Em um primeiro momento, levantamos quais as representações tidas pelas alunas professoras antes do contato com as disciplinas que abordavam o ensino aprendizagem de línguas. A seguir, por meio de diários escritos pelas APs e pela PF, buscamos compreender qual a percepção das alunas frente à

²⁶ Por se tratar de um curso noturno as APs pareciam cansadas e se narravam cansadas. Em seus diários explicitaram ser a carga horária pesada e muitas leituras, justamente por trabalharem e não apenas estudarem. Além disso, nota-se que o curso superior é uma forma de ascensão social para as APs e não somente a escolha de uma profissão. Ainda que a PF de inglês muito tentasse fazer para o melhor aproveitamento das aulas, as APs não correspondiam por fatores físicos, como cansaço, e falta de tempo dedicada aos estudos.

teoria trabalhada. E, em um terceiro e último momento, buscamos identificar como o processo de formação se refletia na prática dessas alunas professoras.

Este estudo objetivou-se responder a três questões de pesquisa:

1. Quais as representações tidas pelos alunos-professores sobre o processo de ensino aprendizagem de línguas antes do contato com as disciplinas de teoria e prática de ensino aprendizagem?

Os resultados das entrevistas nos mostraram que ao iniciarem o curso de formação, as representações tidas pelas APs sobre o processo de ensino aprendizagem de línguas se embasava na experiência que traziam como alunas. Não se pode afirmar que tais experiências vinham apenas do ensino fundamental e/ou médio ou curso de formação, visto que nesse momento do estudo as APs, ainda que não tivessem tido contato com a teoria referente ao ensino aprendizagem de línguas, já haviam cursado as disciplinas de línguas, lingüística e literatura. No entanto, pareceu-nos evidente o fato das APs haverem construído essas representações a partir de professores admirados por elas. Em muitos momentos citam a PF de E/LE e afirmam gostarem muito de suas aulas.

Ainda durante as entrevistas, as APs afirmaram acreditar que um bom professor é aquele que “passa conhecimento”. Nesse momento, parece-nos evidente a representação trazida por elas sobre o ensino aprendizagem de línguas: a racionalidade técnica, ou seja, o bom professor é o “técnico-especialista”. (Gómez, 1992)

Ao relatarem as práticas que acreditavam não poder faltar em uma aula de línguas, as APs novamente mostraram a preferência pelo estudo da

estrutura de uma língua. Também apontaram a importância do uso de atividades desenvolvidas com música, internet e conversação, porém não privilegiando a interação e sim a estrutura da língua. Adverte-se para o fato de outros estudos feitos na área de ensino aprendizagem, também nos levam a essa mesma concepção apresentada pelas APs. (Barcelos, 2002, 2005, Barcelos 1995, 2004, Fernández S. 2005)

Passamos então a considerar a segunda questão de pesquisa.

2. Qual a percepção das alunas professoras, refletida em seus discursos, sobre a teoria trabalhada durante o curso de formação de professores?

Devemos salientar, que segundo a professora formadora, os diários reflexivos desenvolvidos pelas APs deveriam conduzi-las à reflexão da teoria e, conseqüentemente a uma prática pedagógica consciente. No entanto, tal processo mencionado pela PF não ocorreu, visto que as APs não conseguiram registrar em seus diários reflexões.²⁷ De acordo com Guedin (2002) “o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a teoria com a prática, e as nossas interpretações da mesma”, ou seja, a teoria e prática são maneiras de se interpretar e entender o mundo. Ao refletirmos sobre a prática, estaríamos questionando-a. Segundo o autor, tal questionamento se torna efetivo apenas no momento em que o professor em formação é capaz de fazer intervenções e mudanças na própria prática. Porém, a ação de refletir não ocorre de uma hora para outra ela necessita tempo e prática para acontecer.

²⁷ O fato de não conseguirem refletir sobre as teorias em seus diários, muito se deve a questão de tempo e dedicação nos estudos. Por diversas vezes em entrevista informal a PF se queixava da falta de comprometimento das APs com a disciplina.

Ressaltamos que segundo o proposto por Guedin, não existe reflexão se teoria, prática e questionamentos sobre essas não ocorreram simultaneamente.

Observamos que, em alguns momentos, foram demonstrados indícios de reflexão, em seus diários reflexivos, porém esses nos levaram a crer que as APs estavam reproduzindo o texto lido ou o discurso da PF, não ocorrendo conseqüentemente a reflexão, que é facilmente percebida pela incoerência de conceitos encontrada e por não conseguirem fazer a discussão dos textos trabalhados. De acordo com elas próprias “eram muitos textos”, esses “eram difíceis” e elas “tinham muita dificuldade em organizar as ideias”. Ainda por diversas vezes as APs mencionaram acreditar que para serem boas professoras deveriam “prestar atenção e estudar muito o que lhes era passado”, ou seja, elas não acreditavam que estavam no curso de formação de professores com a finalidade de se construírem a partir dos conceitos abordados de ensino aprendizagem suas próprias concepções, mas sim para absorção de conhecimento, ou seja, reprodução de teoria e prática.

Dessa forma, os diários reflexivos desenvolvidos pelas APs não foram significativos e relevantes para a sua formação, tendo em vista que não conseguiram adquirir conceitos importantes sobre o processo de ensino aprendizagem, tampouco integrar a teoria à sua prática pedagógica.

Para que pudéssemos observar a prática das APs, se propôs a seguinte questão de pesquisa:

3. Ao final do curso como o processo de formação se reflete na prática pedagógica observada durante a disciplina de Prática Pedagógica VII, dessas alunas professoras?

Durante a observação de aula, as APs apresentaram uma prática pedagógica orientada à resolução de problemas imediatos, aplicando técnicas como leitura em voz alta, cópia da lousa e repetição de palavras. Não se notou uma preocupação por parte das APs com a linguagem como constituinte de “significados, conhecimentos e valores” (OCEM, 2006).

Mais uma vez, foi revelado a partir da maneira de ensinar das APs, que essas se apóiam em conceitos da racionalidade técnica e os trazem para as suas práticas.

Acreditamos que isso se deva, em primeiro lugar, à grade curricular não estar adaptada às novas tendências da contemporaneidade, como citado na análise de dados e, em segundo, pelo fato de a teoria estar desvinculada da prática durante o processo de formação. De acordo com Vieira Abrahão (2000, 2002), ainda que as pesquisas avancem constantemente, as grades não refletem tais tendências, quando se tratam dos cursos de formação de professores de línguas.

Por fim, declara-se que esta investigação mostrou que o processo reflexivo é um trabalho árduo e que não acontece de uma hora para outra, exigindo a vinculação da teoria com a prática, o que não foi percebido durante o desenvolvimento do curso de formação de professores em questão, ou seja, a teoria continua desvinculada da prática

Limitações do estudo

Apontamos como limitação desse estudo o fato de não termos acompanhado um número maior de disciplinas da grade curricular, uma vez

que o prazo para a realização da pesquisa não nos permitiu. Além disso, não se pode afirmar qual o conteúdo abordado nas outras disciplinas do curso. Conseqüentemente, não podemos afirmar que o reflexo das práticas das APs se embasam na reprodução de experiências vindas do ensino fundamental e médio ou do curso de formação de professores.

Salienta-se que faz-se necessário novas pesquisas na área de formação de professores de espanhol, uma vez que no levantamento bibliográfico para o desenvolvimento desta estudo, pouco foi encontrado. A maior parte da teoria de formação de professores utilizada aqui foi trazida da área de inglês.

Outro ponto que pareceu-nos relevante é o fato da afetividade estar bem marcada na prática pedagógica das APs. Durante todo o tempo em seus diários narram sobre suas vidas, gostos e problemas que enfrentam e enfrentaram. No entanto, ressaltamos que tal análise não foi feita por não ser este o interesse específico deste estudo, e não haver tempo para todo o levantamento bibliográfico da área da psicologia.

Contribuições do estudo

Acreditamos que esse estudo possa contribuir para a formação de professores de E/LE, já que não se tem muitas pesquisas na área. De acordo com as investigações feitas na área de ensino aprendizagem de inglês, foi possível perceber que, assim como na língua inglesa, a formação dos APs de E/LE, não vincula a teoria com a prática durante o processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** 4.ed. Campinas: Pontes, 1993.

_____ **O professor de língua estrangeira em formação.** 2 ed. Campinas: Pontes.

_____ Conhecer e desenvolver a competência profissional dos Professores de LE. **Contexturas, Ensino Crítico de Língua Inglesa,** n. 9, p. 9-20 São Paulo, 2006.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Org.). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

APEESP, Carta Belo horizonte, 2008. Disponível em: <<http://addendaetcorrigenda.blogia.com>> Acesso em 14/11/2009

_____ Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> Acesso: 10/12/2010.

_____ **Decreto Nº 54.758, de 10 de setembro de 2009.** Disponível em: http://www.apeesp.com.br/web/index.php?option=com_content&view=article&id=97&Itemid=55> Acesso:em 18/12/2010.

BAILLAUQUÈS, S. Trabalho das representações na formação de professores. aillauquès In:Formando Professores Profissionais. Quais estratégias Quais competências? In: PAQUAY, L.;PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Org.). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras.** 19/12/1995. 140 páginas .Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas, 1995.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, p. 123-156, 2004.

BARTLETT, L.. Teacher development through reflective teaching. In: J.C. RICHARDS; D. NUNAN (Ed.). Second language teacher education. Cambridge: Cambridge University Press, 1990

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. Qualitative research for education: an introduction to theory and methods, 3.ed. Needham Heights: Thiro, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em URL: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>.

Acesso em: 20/01/2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**, Brasil, v.1, p. 239, 127-164, 2006.

CENSO ESCOLAR 2003. Disponível em: **Demanda de professores de espanhol no Brasil.** <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news03_06.htm>.

Acesso em: 20/11/2010.

DALINGHAUS, I. V. **ALUNOS BRASIGUAIOS EM ESCOLA DE FRONTEIRA BRASIL/PARAGUAI:** Um estudo lingüístico sobre aprendizagem do português em Ponta Porã, MS. 17/02/2009, 164 páginas, Dissertação (Mestrado em Letras) Departamento de Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Cascavel –Pr, Brasil. 2009.

DEWEY, J. *How we think.* Lexington: D. C. Heath and Company, 1933.

ERICKSON, F..Advantages and disadvantages of qualitative research designon foreign language research.In: FREED,B. (Ed.) **Foreign language acquisition research in the classroom.** Lexington: D.C.Heath and Company, 1991 p.338-353.

FERNÁNDEZ, F. M. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. **O ensino de Espanhol no Brasil**. São Paulo, Ed. Parábola, 2005.

FERNÁNDEZ, S. I. Ensinar/Aprender español entre brasileiros: visão transcultural. In: SEDYCIAS, J. **O ensino de Espanhol no Brasil**. São Paulo, Ed. Parábola, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática para liberdade**. 19. Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. 150 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FÁNJUL, P. **A terceirização do ensino público começa pelo espanhol**, 2009. Disponível em:
<<http://espanholdobrasil.files.wordpress.com/2009/10/materia-para-a-folha-de-sao-paulo-sobre-decreto-54758-09.pdf>>. Acesso: 28/10/2010

GADOTTI, M. **Educação e poder**. Introdução à pedagogia do conflito. Editora Cortez 14ª edição São Paulo, 2005.

GARCÍA, C.M. **Profissionalização e formação de professores e algumas notas sobre sua história, ideologia e potencia**. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 35-50.

GIMENEZ, T. **Educação contemporânea e o desafio da formação continuada.** In: GIMENEZ, T. Trajetórias na Formação de Professores de Línguas. Londrina 2002.

_____ **Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da lingüística aplicada.** In: FREIRE; M. M. , VIEIRA ABRAHAO; M. H., BARCELOS, A.M.F. (orgs) Linguística Aplicada e Contemporaneidade. Campinas: ALAB/ Pontes, 2005.

GIMENEZ, T.; SANTOS, F.A. **Análise de um curso modular para professores de inglês: considerações sobre reflexão crítica.** In: Contexturas 8, São Paulo, v. 8, p. 9-18, 2005.

GINZBURG , C. Sinais- raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas e sinais.** Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor- a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 93-114.

GUEDIN, E. L. **PROFESSOR-REFLEXIVO: DA ALIENAÇÃO DA TÉCNICA À AUTONOMIA DA CRÍTICA,** 2002. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/23166/1/REFLEXOES-SOBRE-A-FORMACAO-OS-SABERES-E-AS-PRATICAS-DOS-PROFESSORES-NO-CONTEXTO-EDUCACIONAL-DO-SECULO-XXI/pagina1.h>> Acesso em 10/01/2011

GONZÁLEZ, N. **Situación actual de la enseñanza de español en Brasil.** Disponível em: <<http://addendaetcorrigenda.blogia.com/2008/100201-situacion-actual-de-la-ensenanza-de-espanol-en-brasil.php>, 2008> Acesso em 14/11/2009.

GUIÓN, L. A. **Triangulation: Establishing the Validity of Qualitative Studies.** 2002. Disponível em: <<http://edis.ifas.ufl.edu/>> Acesso em 20 /09 2010

HOLEC, H. The learner as manager: Managing learning os managing to learn? IN: WENDEN, A., RUBIN, J. (Ed.) **Learner strategies in language learning.** London: Prentice Hall, 1987, p. 145-156.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Fronteiras Brasileiras. Disponível em: www.ibge.gov.br Acesso em 14/11/2009

KENNEDY, M. **Policy issues in teacher education.** East Lansing, Mich: National Center for Research on Teacher Learning, 1990.

KFOURI-KANEOYA, M. L. C. **Propostas de (trans)form(ação) reflexiva na formação de professores de línguas.** Contexturas, Ensino Crítico de Língua Inglesa, São Paulo, v. 7, p. 55-64, 2003.

_____. **A formação reflexiva de professores de línguas: conceitos e tarefas de significação social.** Contexturas 13, Ensino Crítico de Língua Inglesa, v. 13, p. 67-78, 2008.

KULIKOWSKI, M.Z.M.; GONZÁLEZ, N.T.M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, n.9, p. 11-19, 1999.

LARSEN-FREEMAN, D. **Foreign Language Teaching Methodology and Language Teacher Education**. Plenary address at AILA, Amsterdam, 1993, p. 1-15

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 17, p. 57-75, 1991.

_____ Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson. **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

Lei de Diretrizes e Bases (1996) Disponível em:
<ftp://ftp.fnde.gov.br/web/siope_web/lei_n9394_20121996.pdf> Acesso:
20/08/2009

LIBANEO, J.C. **Adeus Professor, Adeus Professor**. Novas exigências educacionais e profissão docente. 6. ed, São Paulo, Cortez, 1998, v. 67, Coleção da Nossa Época.

LIBERALI, F.C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica Tese de Doutorado**. 166 páginas. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) LAEL, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1999.

LIBERALI, F.C. Argumentative process in critical reflection. **The Specialist**, v. 2, n. 01, p. 69-85. São Paulo, 2000.

MATEUS, F. E. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina, Ed. UEL, 2002, p. 186.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a Linguagem como condição e solução. **Revista D.E.L.T.A.**, vol. 10, número 2, p. 329- 338, 1994.

NORTE, D. B. **A hora do Espanhol, será mesmo?** 2009. Revista educação. Edição 150. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12782>> Acesso em 01/07/2010.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 15-34.

ORTENZI, D. I. B. G. A dimensão prática da formação de professores de inglês. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; GIMENEZ, T. (Org.). **ENFLOPI – construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês**. Londrina, 2005. p. 15-18.

PAIVA, V.L.M.O. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. **Revista do GELNE**. João Pessoa. Vol. 5, n. 1 e 2. p. 193-200, 2004.

PÉREZ-GÓMEZ, A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 77-92.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a escola**. Tradução: Bruno Charles Magne Porto Alegre: Ed. Artmed, 1999.

_____ **Novas Competências Profissionais para ensinar**. In: PERRENOUD, P. **10 Novas Competências para Ensinar. Convite à viagem**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, Artmed, 2000. p. 192.

_____ **O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomadas de decisão**. In: PERRENOUD, P. **Formando Professores Profissionais. Quais estratégias Quais competências?** 2001. p 161-183.

_____ **A Prática Reflexiva no ofício do Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Editora Artmed 2002.

PIMENTA, S.G., GUEDIN, E. (orgs) **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um conceito**. São Paulo: editora Cortez , 2005. 3a edição .

_____ **PROFESSOR REFLEXIVO: construindo uma crítica**. 2002. O texto é parte do Relatório Parcial de Pesquisa (CNPq, 2002), com o título **A pesquisa na área de formação de professores e as tendências investigativas contemporâneas teórico-epistemológicas-metodológicas e políticas**. disponível em: <http://www.aparecida.pro.br/alunos/professorreflexivo.doc>

POPKEWITZ, T. S. Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 15-34.

PRABHU, N. S. There is no Best Method – Why ? **TESOL Quartely**, Summer, Vol. 24. n. 2, 161-176, 1990.

PULICE G., MANSON, F. y ZELIS, O. La práctica de la investigación en relación al pensamiento mágico, la conjetura, el paradigma indiciário y la ciencia moderna: notas para repensar la cientificidad . In: **Revista Eletrónica de Epistemologia de Ciências Sociais**. Chile, número 12, 79-101, 2001.

SCHNEUWLY, B. Tools to master writing: historical glimpses. In: J. WERSTCH & J.D. RAMIREZ. **Explorations in socio-cultural studies: literacy and other forms of mediated action**. Madri: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1994. p.137-147.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 384 páginas, 1983.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p.77-92.

SEDYCIAS, J. **Por que os brasileiros devem aprender Espanhol? O ensino de Espanhol no Brasil**. São Paulo: Ed. Parábola, 2005.p.223.

SILVA, I.I. A reflexão do Professor em Formação. **Contexturas, Ensino Crítico de Língua Inglesa**, v.1, n. 8, p. 125-138, 2005.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

THURMOND, V.A. The point of triangulation. **Journal of Nursing Scholarship**, Kansas, v.33, n. 3, p. 253-258, 2001.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. **Contexturas, Ensino Crítico de Língua Inglesa**, v.5, p. 153-160. 2000.

_____ Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002. P.95-108.

_____ Crenças x teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: TOMICH, L. M. B. et al. **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 313-329.

_____ Metodologia na Investigação das Crenças. In: BARCELOS, A.M.F. e VIEIRA ABRAHÃO, M.H. **Crenças e Ensino de Línguas. Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Editora Pontes, 2006. p.203-218.

ZANELLA, J. L. **Dilemas de um professor em sala de aula na busca de um ensino reflexivo.** 2000. Disponível em: <<http://edutec.net/Textos/Alia/MISC/jlzanella.htm>> Acesso em: 11/04/2010.

ZEICHNER, K. M. **A Formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa. Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. Teaching student teachers to reflect. **Harvard Educational Review**, Harvard, v. 57, n.1, p.23-48, 1987.

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

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO

Termo de Consentimento

Estou ciente de que o objetivo desta pesquisa é levantar as crenças dos professores de língua espanhola em formação sobre os processos de ensino aprendizagem de língua estrangeira.

Afirmo que minha participação é voluntária e que nenhum tipo de coação foi usado para obter minha participação.

Estou ciente de que eu posso retirar meu consentimento e encerrar minha participação em qualquer estágio da pesquisa.

Afirmo que fui informado(a) dos procedimentos que serão utilizados neste projeto e estou ciente de que serei requisitado(a) como participante desta pesquisa.

Estou ciente que todas as minhas respostas, escritas ou orais, serão divulgadas de forma anônima. Meu verdadeiro nome não será usado, a não ser que eu prefira, e que manifeste por escrito essa preferência. Também estou ciente que trechos dos questionários e entrevistas poderão ser usados em relatórios, apresentações e artigos sobre a pesquisa.

Desejo dar minha contribuição voluntária como participante.

Reconheço que recebi uma cópia do presente termo de Consentimento.

Nome:.....

Assinatura:.....

E-mail:.....

Telefone:.....

Data:.....

APÊNDICE 2 – GUIA DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Entrevista Semi-Estruturada

	Perguntas
1.	Qual o seu nome?
2.	Quantos anos você tem?
3.	Fale um pouco sobre o seu repertório acadêmico.
4.	Você já sabia espanhol antes de entrar na Universidade?
5.	Por que a escolha do curso de Letras?
6.	Por que a escolha da língua espanhola?
7.	Você já leciona?
8.	Você tem outro trabalho além de estudar? Caso não dê aula.
9.	Em que tipo de escola você leciona? Por que a opção por tal modalidade de ensino?
10.	Quanto tempo?
11.	Por que tornar-se professor?
12.	O que é ser um bom professor para você?
13.	O que você entende por educação? O que é ser um bom educador para você?
14.	Você acredita ser importante privilegiar alguma prática? Caso sim, quais?
15.	Você acredita ser importante ensinar cultura? Por quê?
16.	Qual a maneira que você considera mais adequada pra aprender uma Língua estrangeira.
17.	Qual a importância/ significado da Língua Espanhola para você?

18.	Qual a importância/ significado da Língua Espanhola na sua vida?
19.	Você se sente a vontade nas ao falar espanhol?
20.	Você já passou por alguma situação que se sentiu excluído em relação a ser um professor de língua estrangeira? Conhece alguém que tenha passado.
21.	Você acha que pelo fato de haver estudado espanhol e não inglês te traz algum tipo de prejuízo?
22.	Você tem preferência ou repudia algum sotaque da Língua Espanhola? Por quê?
23.	O que você acredita não poder faltar no ensino de língua espanhola?
24.	Como você se vê hoje como professor de língua espanhola e como gostaria de se ver?

ANEXOS

ANEXO 1 – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS

GRADE CURRICULAR

Matriz Curricular – Habilitação em Espanhol

Primeiro Semestre	Carga Horária
Leitura e produção de textos	72
Língua Inglesa I	72
Língua Espanhola I	72
Introdução às ciências da linguagem	72
Introdução aos Estudos Literários	36
Prática pedagógica I: produção e correção de textos	40
Estudos Independentes	25
Subtotal:	389

Segundo Semestre	Carga Horária
Fonética e Fonologia	72
Língua Espanhola II	72
Teoria da Poesia	72
Metodologia da Pesquisa	36
Língua e Literatura Latina	72
Prática pedagógica II: ensino de gramática 1	40
Estudos Independentes	25
Subtotal:	389

Terceiro Semestre	Carga Horária
Morfologia	72
Língua Espanhola III	72
Poesia Portuguesa	72
Filosofia, Ética e Cultura Brasileira	36
Teoria da Narrativa	36
Prática pedagógica III: ensino de redação	40
Estudos Independentes	25
Subtotal:	389

Quarto Semestre	Carga Horária
Sintaxe I	72
Linguística Textual e Análise de Redações	36
Língua Espanhola IV	72
Psicologia da Educação	72
Narrativa Portuguesa	72
Prática pedagógica IV: a literatura no ensino fundamental	40
Estudos Independentes	25
Subtotal:	389

Quinto Semestre	Carga Horária
Sintaxe II	72
Língua Espanhola V	72
Narrativa Brasileira I	72
Poesia Brasileira I	72
Didática	36
Prática pedagógica V: a literatura no ensino médio	40
Estudos Independentes	25
Subtotal:	389

Sexto Semestre	Carga Horária
Literatura Espanhola	36
Linguística Aplicada	72
Língua Espanhola VI	72
Poesia Brasileira II	72
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	36
Prática Pedagógica VI: ensino de gramática 2	40
Estágio Supervisionado I - Língua Portuguesa	100
Estudos Independentes	25
Subtotal:	453

Sétimo Semestre	Carga Horária
Língua Espanhola VII	72
Literatura Hispano-americana	36
Semântica, Estilística e Pragmática	72
Estágio Supervisionado I - Língua Estrangeira	100
Prática pedagógica VII: ensino de língua estrangeira 80	80
Gramática Histórica	72
Estudos Independentes	25
Subtotal:	457

Oitavo Semestre	Carga Horária
▶ Estágio Supervisionado II – Língua Portuguesa	100
Estágio Supervisionado II – Língua Estrangeira	100
Língua Espanhola I	72
Tópicos Especiais	72
Narrativa Brasileira II	72
Prática pedagógica VIII: o computador como ferramenta de ensino	40
Prática Pedagógica IX: práticas inclusivas	40
Literatura comparada	72
Estudos Independentes	25
Subtotal:	521

TOTAL DE HORAS DO CURSO: 3376

ANEXO 2 – PLANO DE ENSINO DE LINGÜÍSTICA APLICADA

Plano de Ensino de Lingüística Aplicada

Semestre/Ano: 2º. / 2008

Período: 6º. Semestre

Agosto

Data	Conteúdo	Texto	Metodologia
04/08	✓ Apresentação do curso e discussão da bibliografia, metodologia de aula e métodos de avaliação ✓ Questionário e auto-biografia		
07/08	Definição de Lingüística Aplicada Lingüística Aplicada no Brasil	MOITE LOPES, L. P. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In: Oficina de lingüística aplicada . Mercado das Letras, 1996. p. 17-24.	
		MOITE LOPES, L. P. Lingüística Aplicada no Brasil. In: Oficina de lingüística aplicada . Mercado das Letras, 1996. p. 27-32.	
		ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Lingüística Aplicada, Aplicação de Lingüística e Ensino de Línguas In: Lingüística Aplicada, Ensino de Línguas & Comunicação . Campinas – SP: Pontes, 2005. p. 11-21.	
		ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Maneiras de compreender Lingüística Aplicada In: Lingüística Aplicada, Ensino de Línguas & Comunicação . Campinas – SP: Pontes, 2005. p. 23-33.	
		RAJAGOPALAN, Kanavillil. A lingüística aplicada e a necessidade de uma nova abordagem. In: Por uma lingüística crítica – linguagem, identidade e a questão ética . São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 77-80	
		RAJAGOPALAN, Kanavillil. Lingüística Aplicada – Perspectivas para uma pedagogia crítica. In: Por uma lingüística crítica – linguagem, identidade e a questão ética . São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 105-114	
11/08	Modelos de aquisição e aprendizagem de línguas	VYGOTSKY, L. S. Pensamento e palavra. Pensamento e Linguagem. (1934) São Paulo: Martins Fontes, 2003	
		FIGUEIRA, Rosa Attié; PEREIRA CASTRO, Maria Fausta. Aquisição de linguagem. In: Claudia Castellanos Pfeifer; José Horta Nunes. (Org.). <i>Introdução às ciências da linguagem: linguagem, história e conhecimento</i> . Campinas: Pontes Editores, 2006, v. 1, p. 73-102.	
		LIGHTBROWN, Patsy M. e SPADA, Nina. Learning a first language. How languages are learned . Oxford: OUP, 2ed., 1999.	
14/08	Aquisição de LE	CASTRO, S. T. R. As teorias de ensino/aprendizagem de 2ª língua/língua estrangeira: Implicações para a sala de aula. <i>Contexturas</i> , SP, SP, n. 3, p. 39-46, 1996.	
		NUNAN, David. The Empirical Basis of Second Language Teaching and Learning. In: Second Language Teaching & Learning . Canada: Heinle & Heinle Publishers, 1999. p. 38-68	

Data	Conteúdo	Texto	Metodologia
18/08	Letramento	SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n.25, São Paulo, 2004. P. 5- 17.	
21/08	Professor com agente de letramento Letramento e ensino de língua materna	KLEIMAN, Ângela. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORREA, M. L. G.; BOCH, F. (Org) Ensino de Língua: representação e letramento . Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p.75-91 KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. KLEIMAN, Angela Del C.B.R.de; Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social, 08/2007, Filologia e Linguística Portuguesa, Vol. 8, pp.409-424, São Paulo, SP, Brasil, 2007	
25/08			
28/08			
01/09	Abordagem comunicativa	ALMEIDA FILHO, J. C. P. A operação global do ensino de línguas. In: Dimensões comunicativas no ensino de línguas . Campinas: Pontes, 2002.	Aula expositivo-dialogada
08/09	Abordagem comunicativa	ALMEIDA FILHO, J. C. P. A aula comunicativa de língua estrangeira na escola. In: Dimensões comunicativas no ensino de línguas . Campinas: Pontes, 2002.	Aula expositivo-dialogada
11/09	Abordagem comunicativa	RICHARDS, Jack C. <i>O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras</i> . São Paulo: SBS Editora, 2006 1) O que é ensino comunicativo de línguas estrangeiras? (1-7) 2) O histórico do ECLE (8-23) 3) Atividades de sala de aula no ECLE (24-40)	Debate dirigido em grupo
15/09	Abordagem comunicativa	RICHARDS, Jack C. <i>O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras</i> . São Paulo: SBS Editora, 2006 4) Tendências atuais no ECLE (41-50) 5) Abordagens de ECLE com base em processos (50-69) 6) Abordagens do ECLE com base no produto (70-86)	Debate dirigido em grupo
18/09			
22/09	Semana de Provas		
25/09	Semana de Provas		
29/09	Semana de Provas		

2º. Bimestre

Data	Conteúdo	Texto	Metodologia
02/10	Semacad		
06/10	Semacad		
09/10			
13/10			
16/10	A teoria das inteligências múltiplas e o ensino/aprendizagem de línguas	GAMA, Maria Clara S. Salgado. <i>A Teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para Educação</i> [online]. Disponível: http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmuult.html [capturado em 03 de agosto de 2007]	Seminário
20/10	Inteligências Múltiplas	Documentário: Howard Gardner	Projeção de filme
23/10	Competências	PERRENOUD, Phillipe. Construir competências é virar as costas aos saberes?. Pátio. Revista pedagógica. Porto Alegre, Brasil, nº 11, Novembro 1999, pp. 15-19.	Aula expositivo-dialogada

Data	Conteúdo	Texto	Metodologia
27/10	Competências	Vídeo: entrevista com Phillipe Perrenoud – Programa Roda Viva	Projeção de filme
30/10	Competências profissionais do professor	ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. <i>Contexturas</i> , v. 9, p. 9-19	Debate dirigido
03/11	Avaliação de rendimento e proficiência em LE	SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi . Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de LE. <i>Revista Contexturas</i> , São José do Rio Preto, v. 4, p. 115-124, 1999.	Aula expositivo-dialogada
06/11	Aprendizagem e autonomia	PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e . Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: Maximina M. Freire; Maria Helena Vieira Abrahão; Ana Maria Ferreira Barcelos. (Org.). <i>Linguística Aplicada e Contemporaneidade</i> . Campinas e São Paulo: Pontes/ALAB, 2005, v. , p. 135-153. FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia da Autonomia</i> . 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007	Debate dirigido Seminário
10/11	Aprendizagem e autonomia	FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia da Autonomia</i> . 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007	Seminário
13/11	Formação contínua de professores de línguas	MOITE LOPES, L. P. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. In: Oficina de lingüística aplicada . Mercado das Letras, 1996. p. 179-190. LEFFA, Wilson J. A língua portuguesa no novo milênio: a pesquisa como fonte de conhecimento para o ensino. In HENRIQUES, Cláudio Cezar; PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves (orgs.) <i>Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos</i> . São Paulo: Contexto, 2002, p. 25-42. Disponível em www.leffa.pro.br	Debate dirigido
17/11	Feriado		
20/11	Metodologia de investigação em ensino-aprendizagem de línguas e crenças	ABRAHÃO, M.H.V. . Metodologia na Investigação das Crenças. In: Ana Maria Ferreira Barcelos; Maria Helena Vieira Abrahão. (Org.). Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores . 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2006, v. 1, p. 219-232.	Aula expositivo-dialogada
24/11			
27/11	Semana de provas		
01/12	Semana de provas		
04/12	Semana de provas		
08/12			

ANEXO 3 – PLANO DE ENSINO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA VII: O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.

Plano de Ensino de Prática Pedagógica VII: o ensino de língua estrangeira.

Ano letivo: 2009

Semestre: 1º semestre

Ementa:

A REFLEXÃO DO PROFESSOR SOBRE O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E A REALÇÃO TEORIA-PRÁTICA.

Objetivos:

- PROPICIAR AO LICENCIANDO EMBASAMENTOS TEÓRICOS COMPLEMENTARES RELATIVOS A ABORDAGENS, MÉTODOS E TÉCNICAS PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM/AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA
- LEVAR O LICENCIANDO A REFLETIR SOBRE A SITUAÇÃO DO ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ATUALIDADE E SOBRE SEU PRÓPRIO TRABALHO DOCENTE.

Conteúdo Programático:

1 - PLANEJAMENTO DE CURSO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Carga Horária: 12

- PLANO DE CURSO
- PLANO DE AULA
- OBJETIVOS

2 - O ENSINO DA HABILIDADE DE COMPREENSÃO ESCRITA: TÉCNICAS ESPECÍFICAS E RECURSOS AUXILIARES.

Carga Horária: 16

- CONCEPÇÕES DE LEITURA
- SKIMMING / SCANNING
- READING APPROACHES: TOP-DOWN; BOTTOM-UP
- ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE AULAS

3 - O ENSINO DA HABILIDADE DE COMPREENSÃO ORAL: TÉCNICAS ESPECÍFICAS E RECURSOS AUXILIARES.

Carga Horária: 16

- TIPOS DE LISTENING
- COMPRHENSIBLE INPUT
- ESTRATÉGIAS DE LISTENING
- ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE AULA

4 - O ENSINO DA HABILIDADE DE EXPRESSÃO ESCRITA: TÉCNICAS ESPECÍFICAS E RECURSOS AUXILIARES.

Carga Horária: 16

- A NATUREA DO PROCESSO DE ESCRITA
- DUAS ABORDAGENS: PRODUTO X PROCESSO
- EXEMPLOS E ANÁLISE DE ATIVIDADES
- ELABORAÇÃO, DEMONSTRAÇÃO E ANÁLISE DE AULAS

5 - O ENSINO DA HABILIDADE DE EXPRESSÃO ORAL: TÉCNICAS ESPECÍFICAS E RECURSOS AUXILIARES.

Carga Horária: 16

- A NATUREZA DA EXPRESSÃO ORAL
- A RELUTÂNCIA DO ALUNO EM FALAR
- ELABORAÇÃO, DEMONSTRAÇÃO E ANÁLISE DE AULAS

6 - ICE-BREAKERS; WARM-UPS

Carga Horária: 4

- 5 MINUTE ACTIVITIES
- ELABORAÇÃO, DEMONSTRAÇÃO E ANÁLISE DE ATIVIDADES

Metodologia:

- AULA EXPOSITIVO-DIALOGADA;
- DEBATE DIRIGIDO;
- SEMINÁRIO
- SIMULAÇÃO DIDÁTICA

Acompanhamento e Avaliação de Desempenho:

- PROVA ESCRITA
- SEMINÁRIO
- SIMULAÇÃO DIDÁTICA
- PARTICIPAÇÃO EM DISCUSSÃO EM SALA DE AULA

Bibliografia Básica:

1. ALMEIDA FILHO, J.C.P. DIMENSÕES COMUNICATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUAS. CAMPINAS: PONTES. 1993
2. BROWN, H. D. PRINCIPLES OF LANGUAGE LEARNING AND TEACHING. NEW JERSEY: PRENTICE HALL, 1987
3. NUNAN, D. SECOND LANGUAGE TEACHING AND LEARNING. HEINLE & HEINLE PUBLISHERS, 1999.

Bibliografia Complementar:

2. FREEMAN, D. E RICHARDS, J. C. (EDS.) TEACHER LEARNING IN LANGUAGE TEACHING. CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 1996.
3. KRASHEN, S. PRINCIPLES AND PRACTICE IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION. OXFORD: PERGAMON PRESS, 1982.
4. RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. APPROACHES AND METHODS IN LANGUAGE TEACHING. CAMBRIDGE: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 1986.

**ANEXO 4 – TRANSCRIÇÃO NA ÍNTEGRA DAS ENTREVISTAS
REALIZADAS EM 20/08/08**

	Qual o seu nome?
[AP1]	
[AP2]	
[AP3]	
[AP4]	
[AP5]	
[AP6]	
	Quantos anos você tem?
[AP1]	“Tenho 20 anos.”
[AP2]	“23” <i>Nossa e já é casada!</i> “É que eu fui fazer faculdade em Bauru né, e agora meu marido ficou lá e eu voltei.
[AP3]	“26 anos”
[AP4]	“26 anos”
[AP5]	“27 anos”
[AP6]	“28 anos”
	<i>Fale um pouco sobre seu repertório acadêmico</i>
[AP1]	“Eu sai do ensino médio e entrei direto na faculdade.”
[AP2]	“É que eu fui fazer faculdade em Bauru e agora meu marido ficou lá e eu voltei. <i>Me conta isso!</i> “Então eu pensei que eu fosse conseguir transferir a minha bolsa né, porque eu sou bolsista né, porque eu não tenho condições de pagar né, então só que não transfere a bolsa né, então eu voltei né, tô morando com a minha mãe, ai ele fica lá e eu fico aqui.” <i>Você acha que tem algum episódio importante nesse seu caminho percorrido até agora para a escolha da graduação?</i> “Eu acho que o importante para mim sempre foi assim, igual, a gente tava conversando lá, eu sempre gostei sabe? Sempre, sabe? Sempre pensava em ser professora, sempre era a professorinha sabe? Quando a gente brincava sabe? Então sempre foi importante para mim e pensava em entrar na faculdade, fazer letras sabe? Ai tentei UNESP e não consegui passar, sempre, sempre, sempre, tive medo de não conseguir passar sabe? Eu tinha medo até de não conseguir entrar numa faculdade particular né, ai quando eu consegui eu fiquei

	super feliz sabe? E agora comecei a dar aula, dou aula tô dando aula particular de espanhol sabe? E tô muito feliz, era tudo o que eu queria”.
[AP3]	<i>“Eu estudei no [incompreensível] desde a primeira série até o terceiro colegial e vim direto para a faculdade. Ai eu terminei o terceiro colegial em 2000, ai eu comecei já três anos, então... eu comecei em 2004, 2004, mais ou menos, ai... ou 2005 eu não lembro a data certinho!”</i>
[AP4]	<i>“Eu sai da casa dos meus pais, e eu moro sozinha e já faz três anos comecei a faculdade, e eu optei por letras por gostar muito de dissertação e pela língua estrangeira porque eu adoro espanhol, eu não gosto muito de inglês e trabalho num centro de atendimento de crianças deficientes. Eu auxilio as professora a ensinar eles, eles têm dificuldade, mas alguma coisa eles aprendem.”</i>
[AP5]	<i>“Eu quando eu tava no segundo ano, no segundo colegial, eu fiquei grávida, então eu terminei o segundo e o terceiro colegial com muita dificuldade. Ai com dezenove anos eu me decidi a começar a voltar a estudar e a voltar na área de Educação, porque eu trabalhava com projetos com crianças.”</i>
[AP6]	<i>“Do ensino médio para a Faculdade foi muito difícil pra mim, porque eu terminei os meus estudos e pra eu continuar estudando eu teria que trabalhar, eu teria que conseguir um emprego. Eu demorei quatro anos e nesse período eu fiz curso técnico em informática, mas nada assim né, só fiz mesmo para passar o tempo, pra tá aprendendo alguma coisa. Até que eu consegui um emprego legal que deu a oportunidade de fazer a faculdade. Ai eu comecei e é isso! Mas foi ... eu via os meus amigos indo para faculdade e eu não tinha a oportunidade.</i>
Você já sabia espanhol antes de entrar na Universidade?	
[AP1]	Já, já, sabia eu fiz cursinho três anos antes de entrar na faculdade”.
[AP2]	
[AP3]	“Não não, eu ia fazer né no Genaro Domarca, que tinha espanhol, mas ai eu comecei a trabalhar, que eu trabalho no comércio né, e ai não deu certo né!”
[AP4]	“Não infelizmente”.
[AP5]	“Não”.
[AP6]	“Eu já tinha feito um curso de espanhol, mas como eu fiquei muito tempo sem usar a língua né, a gente acaba esquecendo né. No ensino médio eu tinha feito no CEL em outro horário.”
Por que a escolha do curso de Letras?	
[AP1]	“Eu tinha certeza que queria alguma coisa com a língua espanhola, então eu pensei em fazer Letras porque eu queria ir para essa área”.
[AP2]	“Eu acho que é porque eu sempre gostei de história e de literatura, ai eu falava ai não tem outra coisa e sinceramente eu sexta-feira tive que dar aula para uma sétima série e eu amei, achei maravilhoso, eles eram maiores que eu, então eu me apaixonei, muito bom!”

[AP3]	“Ah, porque é curso legal, porque eu gostava e gosto de línguas, de inglês também, ah e eu tô gostando.”
[AP4]	“Por gostar muito da língua portuguesa e querer saber mesmo”.
[AP5]	“Fazer Letras porque era português e espanhol porque era uma questão de família né, minha avó. Mas eu acho a língua portuguesa muito difícil né, e eu tenho muita dificuldade. Então... eu tô tentando terminar a faculdade, mas eu não sei se vou conseguir. Eu acho que eu tô com a minha auto-estima baixa. Eu não sei se eu vou conseguir dar aula. Ai... eu não sei, eu não consigo me imaginar passando informações, passando essa parte tão importante na vida de um aluno, porque eu tenho muita dificuldade, ai eu não sei se eu vou dar aula. Ai eu odeio literatura!”
[AP6]	“Letras era a matéria que eu mais gostava na escola, que mais me identificava e como a faculdade é super perto da minha casa e o preço é mais acessível, eu acabei escolhendo esse curso porque eu queria um curso universitário.”
Por que a escolha da língua espanhola?	
[AP1]	“Porque eu sou apaixonada pela língua, acho muito bonito, gosto das musicas”.
[AP2]	<p>“Por que espanhol? ... porque eu acho lindo, eu gosto do monte de r que tem, do monte de l, do jeito que eles conversam, eu acho muito bonito. Eu me sinto uma pessoa diferente quando eu falo espanhol, do que uma pessoa quando eu tô falando português, parece que é outra pessoa sabe?”</p> <p><i>Como assim? Me explica isso.</i></p> <p>“Ai eu acho que a gente fica assim ... como eu posso dizer? Você fica diferente sabe? Se ouvir falar falando outra língua sabe? Então legal ver até o progresso sabe? Igual meu aluno, ele, tava lá amuado ai você ouve ele falando sabe? É tão legal você vê o progresso dele sabe? Você quem ajudou sabe? Eu acho muito legal e a língua espanhola eu acho muito bonito também, sabe?”</p>
[AP3]	“Porque eu já gostava né, mas nunca deu certo né, até então de eu estudar. Ai quando eu entrei eu tive que optar né, inglês ou espanhol né. E eu acho mais legal espanhol né, a fala e é mais fácil que o inglês também não é? Não é verdade? Mas eu tô achando super legal, adoro!!”
[AP4]	<p>“Espanhol porque além de ser uma língua mais fácil de se aprender é ... eu optei por ele pelo campo, que tá mais aberto para o espanhol hoje né, como eu posso dizer... uma maior procura no mercado de trabalho então eu acho que tá sendo uma área muito boa para poder desenvolver.”</p> <p><i>Por que você acha o espanhol uma língua fácil?</i></p> <p>“Porque o espanhol é bem parecido com o português, é uma língua bem mais fácil pra tá falando e pra tá ensinando né. É mais parecido com o português e é mais fácil por exemplo para um adolescente aprender.”</p>

[AP5]	“Porque queria seguir a área”.
[AP6]	“Porque é mais fácil que o inglês, só por isso.”

Você já leciona?	
[AP1]	“Não, dá aula não.”
[AP2]	<p>“É eu já dou aula particular”.</p> <p><i>Quanto tempo?</i></p> <p>“Ah então faz uma semana que eu comecei já.”</p> <p><i>E você também faz estagio sim?</i></p> <p>“É faço”.</p>
[AP3]	<p>“Não não eu trabalho do comércio, sou vendedora. E agora eu tô fazendo estágio na hora do almoço, então eu almoço em cinco minutos menina!!”</p> <p><i>Em que tipo de escola você está fazendo o estágio? Por que a opção por tal modalidade de ensino?</i></p> <p>“Aqui no Genaro e eu trabalho na Agropam e vou lá ver o estágio né de português.”</p>
[AP4]	
[AP5]	“não não”.
[AP6]	Não não
Você tem outro trabalho além de estudar? Caso não dê aula.	
[AP1]	<p>“Eu faço estágio na creche, mas eu sou remunerada, só para conseguir pagar a faculdade, não tem nada a ver com o curso, e agora que eu tô começando a fazer os estágios”.</p> <p><i>Mas você já trabalha na creche né?</i></p> <p>“Trabalho, só que eu trabalho no berçário.”</p> <p><i>Quanto tempo faz que você está na creche?</i></p> <p>“Ah já faz 2 anos”.</p>
[AP2]	
[AP3]	Sim eu sou vendedora
[AP4]	
[AP5]	“sim sou manicure, nada a ver e eu amo.”
[AP6]	
Em que tipo de escola você leciona? Por que a opção por tal modalidade de ensino?	
[AP1]	
[AP2]	

[AP3]	
[AP4]	
[AP5]	
[AP6]	
	Quanto tempo?
[AP1]	
[AP2]	
[AP3]	
[AP4]	
[AP5]	
[AP6]	
	Por que tornar-se professor?
[AP1]	“Porque eu acho interessante você ensinar alguma coisa para alguém, eu queria fazer isso”.
[AP2]	Por que eu gosto muito de educar, sabe? Eu tenho muito carinho por isso sabe? Igual a gente vê as crianças sabe? Ai não é criança, as vezes, ai o que é que eu faço? É carinho por educar, acho que é isso.
[AP3]	“Ai na verdade eu não sei [risos], Quando eu tava na escola, eu sempre escrevia na lousa, assim, eu falava, professora eu gosto e ai ela sempre me chamava sabe? Eu gostava de ler e ai foi, fui gostando do curso e do espanhol também.
[AP4]	“Olha ensinar eu digo que ninguém, nenhum professor está ensinando, ele está adquirindo conhecimento para ele mesmo né. Aprende e ensina e com isso eu acho que vale muito a pena né. Eu enxergo o ensinar o ser professora, não ensinando e sim se tomar é ... ensinar as pessoas a tornar um cidadão dentro da sociedade e não querer ser o cara, o inteligente, o diplomata, o advogado, a professora e sim conviver numa sociedade diferente.”
[AP5]	“Porque queria seguir a área”.
[AP6]	“Eu não sei se eu quero ser professora, eu não me vejo professora ainda. Eu me vejo... sei lá num lugar, quietinha, com um monte de papel, num computador, agora lá na frente, tendo que explicar alguma coisa, pra mim é meio complicado! Eu sou tímida e tenho uma dificuldade imensa na faculdade em fazer seminário, eu fico com a mão gelada e começo a tremer e tudo aquilo que eu estudei e me preparei, quando eu chego lá na frente eu esqueço, Quando a gente tem, por exemplo, um seminário e a professora deixa a gente ficar sentada, ai eu já consigo falar um pouco melhor.”

	O que é ser um bom professor para você?
[AP1]	“É conseguir passar o conhecimento para o aluno, educar ele, não só passar para ele a língua materna ou a língua estrangeira, mas ele conseguir entrar no mercado de trabalho, ele se tornar uma pessoa mesmo, um ser humano”.
[AP2]	“gostar do que faz acima de tudo né, ser auto-confiante e acho que é isso”
[AP3]	“Um bom professor... ai ... é passar certinho, explicar para os alunos.”
[AP4]	“ <i>Um bom professor Seria musica, internet e recursos.</i> ”
[AP5]	“É fazer parte, assim ... de modo que você possa ajudar a melhorar o caráter, mas sim ajudando a melhorar o caráter da criança né, podendo dar conselhos, assim sendo muito importante para o futuro da criança, ajudando que o caráter seja importante pra que um dia ele cresça e queira trabalhar e queira estudar, não ser o mais mala, não deixar ele com má impressão da professora. Eu tenho trauma, quando eu estudava os professores eram muito enérgicos, naquela época.”
[AP6]	“Olha ser um bom professor, é aquele que contagia, que te deixa envolvida, prestando atenção no que ele fala, porque têm alguns que falam e você acaba desviando, não consegue ficar, um bom professor é aquele que contagia.
	O que você entende por educação? O que é ser um bom educador para você?
[AP1]	“Ai educação... eu acho que é você passar o conhecimento.”
[AP2]	
[AP3]	
[AP4]	“Um bom educador... ele entende a sala de aula, ele tem que ver o contexto dos seus alunos, a forma de dar ou de como agir direito em sala de aula. Existe o n e o x e você tem que saber lidar com o n e com o x, tendo conhecimento ou não conhecimento, buscar desde a raiz, do principio, buscando fazer um levantamento de como você agir com esse indivíduo dentro da sala de aula e como ensiná-lo, vê se você não tá ensinando uma coisa que talvez, por exemplo, se você ensina uma criança e um adolescente de uma forma e não é daquela forma, então você tem que avaliar mais, antes de você ensinar.”
[AP5]	
[AP6]	
	Você acredita ser importante privilegiar alguma prática? Caso sim, quais?
[AP1]	“Ai todas são importantes”. <i>Tem alguma que você acha mais, pense em você, nas aulas?</i> “Ai eu gosto de gramática”.

	<p><i>O que você gosta de gramática?</i></p> <p>“Ai eu gosto né, até o outro dia uma menina da minha sala tava com umas dúvidas, sempre sou eu quem ajudo né, ai eu gostei bastante.”</p> <p><i>E você sabe bem?</i></p> <p>“Ah mais ou menos, eu tento né, mas agora aprendi bastante”.</p>
[AP2]	<p>“As vezes dependendo da situação, eu acho que as vezes sim. Por exemplo, eu acho que se você por exemplo, adota uma prática que você tá usando, se não dá certo, eu acho assim, melhor você mudar né! Então se você adota uma prática você tem que testar né, ver o que vai melhor né e ai você vai pulando de galho em galho né. Vê o que dá melhor.</p>
[AP3]	<p>“Ai eu acho super legal quando a professora de E/LE dá música né, ela dá música pra gente e a gente vai acompanhando, ai ela vai explicando, eu acho muito legal. Que nem o semestre passado ela deu verbo também pra gente sabe? E pediu um diário do que a gente ia fazendo e ai ela dava bom sabe? Eu acho isso super legal, sabe?”</p> <p>E por exemplo você acha mais importante falar ou escrever?</p> <p>“Ai os dois são importantes! Acho que um complementa o outro, mas agora eu acho mais importante escrever, que eu tô aprendendo agora, porque agora falar como eu sinto um pouco de vergonha ai, eu fico inibida né, e eu tenho medo de falar errado também né, então agora escrever mais e depois a gente aprende a falar né! Eu sou mais tímida né!</p>
[AP4]	<p>“Eu sei que sim porque as aulas de espanhol, de língua estrangeira, ela é mais focada em diálogos, que falam mais da vida, procura mais dialogar coisas atuais né, sua vida né, como é na escola, coisas da sua vida.</p>
[AP5]	<p>“É na parte da professora, como é uma outra língua, eu acho que a professora tem que ser bem é..... atenta! Porque a dificuldade com a língua todo mundo tem, até eu! Eu não sei ser assim, tudo é importante, tudo é importante, tudo o que a minha professora de espanhol dá eu acho importante, eu amo o jeito que ela dá, ela tem uma didática perfeita e enfim ela é atenta e tudo o que ela faz é bom! Então tudo o que ela faz pra mim é bom.</p>
[AP6]	<p>“Vai depender da sala de aula né, das dificuldades dos alunos também. Assim, por exemplo, uma sala de espanhol que as pessoas têm mais dificuldade em falar, então ele tem que desenvolver a fala das pessoas né. Sei lá!</p> <p><i>E nas suas aulas de Espanhol?</i></p> <p>“Assim, toda a oportunidade que o professor passa eu tento aproveitar alguma coisa, não tem assim uma específica. Por exemplo se ele ficar só conversar e conversar, ele vai falar de outras coisas, então não tem.</p>
	Você acredita ser importante ensinar cultura? Por quê?
[AP1]	<p>“Ai eu acredito, porque ajuda ai a pessoa a falar melhor e também não só a parte da gramática né, tem que levar em conta que cada um fala de m jeito né, eu acho isso super</p>

	interessante né.”
[AP2]	“Eu acho bastante importante né, porque se a pessoa vem né e não sabe nada de onde ela veio, o que é que ela é, o que ela come, o que ela pode abrigar, como falar??[incompreensível]”
[AP3]	“Acho legal e importante”.
[AP4]	“Acredito, porque vem da cultura todo aquele conhecimento do porque você vai fazer, da onde surgiu, você entendeu? Então eu acho que daí sai da onde surgiu para você ter conhecimento. <i>E aprender cultura?</i> “Ai eu acho muito importante aprender sabe? Inclusive não só é... buscar tanto a cultura de lá como trazer essa cultura, eu acho que também cria uma nova cultura, novos níveis.”
[AP5]	“Eu acho porque precisa saber cultura né, saber o que eu falar né!”
[AP6]	“Muito legal! Eu acho que sim, é um ponto que eu gosto bastante e que eu acho muito interessante. Super legal!
	Qual a maneira que você considera mais adequada pra aprender uma Língua estrangeira.
[AP1]	“Ai eu acho que falar na língua que vai ser aprendida que o professor... acho bem importante isso né, que o aluno tenha contato com essa língua, mesmo que ele não entenda direito né, mas que ele vá se acostumando com isso né.
[AP2]	“é olha eu acho que é mais adequado, por exemplo, é na sala de aula quando tem menos pessoas, é mais ou menos como se fosse uma aula particular, se junta ,muita pessoa e um tem mais dificuldade, acaba confundindo, vira bagunça né, as vezes. Quando eu fiz o cursinho antes de entrar na faculdade era mais ou menos assim. <i>Como?</i> “Era aqui no Genaro Domarca, era de graça, então eu fazia duas vezes por semana, duas horas por dia, era gostoso sabe? muito, só que era muita gente. Era de graça, era no CELL, então como era de graça acaba tendo muita brincadeira, mas eu gostava, achava muito gostoso.”
[AP3]	“não poder faltar... seria igual ... nas aulas da professora de E/LE a gente conversa bastante, conversação, fazer o que a gente tem vontade, a interação, ai eu acho que é isso!”
[AP4]	Olha no ensino é... .. internet eu acho, o ouvir porque você ouvindo você tem mais consciência, apesar de que fluência em espanhol é difícil você aprender, mas você tem que ter mais contato com ouvir, ouvir você prática mais, principalmente falando é claro materiais que tem para poder ajudar, livros, mas ouvir é mais difícil.”
[AP5]	

[AP6]	
	Qual a importância/ significado da Língua Espanhola para você?
[AP1]	“ixi, é eu acho que me ajuda a conhecer outras culturas né, o modo de viver das pessoas, é isso.”
[AP2]	“A importância do espanhol... é que ... ele serve para abrir as portas, ele é importante para aquilo que eu tô esperando, ele vai abrir os caminhos para eu poder chegar onde eu quero, entendeu?”
[AP3]	“Para mim?... Ai eu gosto muito, sabe? Ai não sei acho legal a própria língua, ela ser diferente.”
[AP4]	“Hoje eu vejo a língua espanhola de outra forma e não como quando eu entrei, como eu entrei eu jamais seria uma professora de espanhol, mas atualmente eu adoro espanhol dentro da sala de aula, ... é tenho um forte bloqueio, mas eu acho muito importante porque eu vejo o quanto você adquire conhecimento e experiência da fala, da escrita, enfim de todas as que se possa querer em espanhol.”
[AP5]	“Ai o espanhol é importante mais eu não sei explicar, eu gosto muito dessa língua, mas ainda não sei, acho que ao longo do curso eu vou saber.”
[AP6]	“Para mim é se alguém perguntar você sabe essa língua? Eu dizer: eu sei essa língua! Eu acho isso super legal sabe? Ter um conhecimento a mais, conhecer uma cultura.
	Qual a importância/ significado da Língua Espanhola <u>na sua vida</u>?
[AP1]	
[AP2]	<i>Você quer ser professora?</i> “Sim eu quero muito”.
[AP3]	“Não sei, só sei que eu gosto, gosto de aprender outra língua.”
[AP4]	“Para a minha vida... olha, além de ser uma língua na qual eu não conhecia e agora estou cada vez mais conhecendo, dentro da minha vida, ela se tornou assim... algo como português espanhol, porque eu gosto e desenvolvo mais nessa área, e acho importante até quando eu falo com os meus amigos, falo espanhol e eu me sinto mais a vontade, saindo da faculdade. <i>Mais a vontade do que o português então?</i> “Assim meio termo, os dois daria para conciliar bem”.
[AP5]	
[AP6]	
	Você se sente a vontade ao falar espanhol?
[AP1]	<i>Você tem muita vontade de falar espanhol?</i>

	<p>“mais ou menos”.</p> <p><i>Por quê?</i></p> <p>“Porque eu tenho medo de errar sabe, porque sempre tem uma pessoa que sabe mais né, medo de falar alguma coisa errada.”</p>
[AP2]	Me sinto, as vezes eu sinto vergonha, como todo mundo, mas eu erro também, mas eu gosto.”
[AP3]	
[AP4]	
[AP5]	“Agora eu me sinto mais, porque eu já tô conseguindo falar um pouco mais né! Porque já to desenvolvendo um pouco a língua né! Ai eu tenho que ficar me esforçando para falar.”
[AP6]	“Para mim é se alguém perguntar você sabe essa língua? Eu dizer: eu sei essa língua! Eu acho isso super legal sabe? Ter um conhecimento a mais, conhecer uma cultura.
	Você já passou por alguma situação que se sentiu excluído em relação a ser um professor de língua estrangeira? Conhece alguém que tenha passado.
[AP1]	“Ai eu acho que na língua inglesa, no primeiro ano sabe? Que eu fiz, que todo mundo sabia alguma coisa, eu não sabia nada.”
[AP2]	“Já! Assim, por exemplo, eu vejo que as meninas do inglês são muito mais... têm muito mais oportunidades de fazer cursos extras na faculdade do que as do espanhol. Aparece muito mais, por exemplo, é ... por exemplo sabe a Jeli? Que é uma vez por ano e as meninas sempre vão, eu sempre vejo e é sempre assim. Espanhol não tem quase eu acho que ... o que o curso fica devendo é isso, não dá muita oportunidade de apoio né!
[AP3]	“Não não.”
[AP4]	“Não com o espanhol. Com o inglês que eu tive um bloqueio quando eu tava no ensino fundamental havia um professor, por isso eu escolhi espanhol e não inglês, e no momento a forma da qual ele me tratava em sala de aula, fazia eu sentir mais raiva da língua e do professor e quanto mais eu brigava com ele, mais ele me jogava no canto, ele não queria saber. Ai foi onde eu tive um bloqueio além de eu já não gostar”.
[AP5]	“Não.”
[AP6]	“Não.”
	Você acha que pelo fato de haver estudado espanhol e não inglês te traz algum tipo de prejuízo?
[AP1]	“Ai eu acho né, porque o inglês é uma língua assim né, que comanda então, mais né, mas

	também eu pretendo fazer outro curso assim né, então né!”
[AP2]	<p>“Não eu acho que não.”</p> <p><i>Por quê?</i></p> <p>“Porque hoje em dia o espanhol já é segunda língua mais falada e todo mundo tá se preocupando com o inglês, então quando precisar de gente, quem é que vai estar preparada? Eu!!</p>
[AP3]	“não não”
[AP4]	“não não”
[AP5]	“Acho que não.”
[AP6]	“Não de forma alguma, mesmo achando o inglês uma língua linda sabe? É muito legal ouvir alguém falando inglês né!”
	Você tem preferência ou repudia algum sotaque da Língua Espanhola? Por quê?
[AP1]	“Não, aí ..., eu não gosto muito, eu gosto muito daquela parte que fala Ella /ja/ sabe?, não Ella /lh/ sabe? Aquela parte mais mexicana.”
[AP2]	Não! Eu gosto de todos!”
[AP3]	“não não”
[AP4]	“não não”
[AP5]	“Não.”
[AP6]	“Não! A gente sempre foca mais na Espanha e as outras praticamente a gente nem conhece.”
	O que você acredita não poder faltar no ensino de língua espanhola?
[AP1]	“Aí eu acho que interação professor e aluno, as músicas também você passar a música para conhecer um pouco mais esse lado da língua estrangeira.”
[AP2]	“Eu acho que não pode faltar é... conversação, conversação, você pode dialogar, principalmente atividades extra -aula. Isso é importante!”
[AP3]	“não poder faltar... seria igual... nas aulas da professora de E/LE a gente conversa bastante, conversação, fazer o que a gente tem vontade, a interação, aí eu acho que é isso!”
[AP4]	“Olha no ensino é... internet eu acho, o ouvir porque você ouvindo, você tem mais consciência, apesar de que fluência em espanhol é difícil você aprender, mas você tem que ter mais contato com ouvir, ouvir você prática mais, principalmente falando é claro materiais que tem para poder ajudar, livros, mas ouvir é mais difícil.”
[AP5]	“Aí não sei não, mas como eu te falei tudo o que é válido para mim é importante. Tudo o que a professora ensina para mim eu tenho que guardar porque ela é muito preocupada.

	Ela é perfeita.”
[AP6]	“Olha não pode faltar o contato com a língua, por exemplo para o aluno aprender alguma coisa ele tem que tá em contato. A professora tem que incentivar a turma, sei lá com música ou atividades que deixem mais próximas.”
	Como você se vê hoje como professor de língua espanhola e como gostaria de se ver?
[AP1]	<p>“Ai... eu não sei... tô ansiosa pra ser logo, mas eu não sei, eu acho que vou ter dificuldade.”</p> <p><i>Por quê?</i></p> <p>“Porque não é nossa língua né, então você sente né, será que eu vou passar certo? Será que eu vou conseguir fazer com que o aluno me entenda, mas também acho que se a gente gosta a gente vai atrás né.”</p> <p>E você gostaria de se ver de alguma maneira como professora?</p> <p>“Eu acho que como uma professora boa né, porque não adianta não conseguir passar tudo direito para eles né, eles têm que sair de lá contentes também né, feliz!</p>
[AP2]	“Como eu me vejo hoje? Hoje eu me vejo ainda um pouco inexperiente, falta ainda muita experiência de trabalho ainda, mas eu me vejo com um futuro grandão, e professora.”
[AP3]	“Ai não sei, difícil! Eu me vejo mais professora de espanhol, conversando bastante.”
[AP4]	<p><i>“Um bom professor... Seria musica, internet e recursos.”</i></p> <p><i>Como você se vê hoje como professor de língua espanhola e como gostaria de se ver?</i></p> <p>“Hoje eu me vejo mais fluente nela, do que de outra forma, eu consigo mais poder entender, falar e... principalmente gostar bem mais, porque ao adquirir o conhecimento você não tem um bloqueio, quanto mais você tem habilidades com a língua, você não tem certo bloqueio, você consegue pensar mais.”</p>
[AP5]	<p>“Eu não me vejo como professora, eu não consigo.”</p> <p><i>E tem alguma maneira que você gostaria de se ver?</i></p> <p>“Acho que não! Sei lá, acho que superando as minhas dificuldades e podendo passar os ensinamentos para os alunos, se sabedoria de prática, vamos ver se um dia eu vou conseguir isso! Eu acho que não, mas um dia quem sabe?”</p>
[AP6]	<p>“Eu não consigo me ver ainda, eu não consigo!”</p> <p>Você teria uma idéia como você queria ser como professora?</p> <p>“Ah eu queria ser ativa assim, falar bastante!”</p>

ANEXO 5 – DIÁRIOS REFLEXIVOS

[AP1]

→04/08/08

Foi o primeiro dia de aula, estava meio ansiosa e animada para a volta as aulas, mas me senti triste com o tanto de matéria que tivemos, não escrita, mas as informações que recebemos e o tanto de texto que tínhamos que ler.

→07/08/08

Tinha lido o texto para falar, mas não deu tempo, achei bom, pois estava totalmente perdida meu texto, achei a leitura muito complexa, assim como a matéria.

→11/08/08

Reli novamente o texto para estar mais por dentro, mas mesmo assim acho que não falei bem, não consigo organizar minhas idéias direito, eu entendo para mim, mas não consigo passar para os outros, e isso impede que eu fale mais, por isso prefiro ficar quieta em vez de falar besteira.

→14/08/08

Tive que ler um texto super difícil sobre Pensamento e Linguagem do Vygotsky, achei super interessante, mas muito complexo e confuso, quando estava lendo em casa fiquei meio perdida, mas a hora que a professora começou a explicar as coisas começaram a ficar mais claras.

Hoje como sempre não falei muito, estava um pouco cansada, por isso estava muito risonha.

Eu tento, de verdade, interagir na aula, falar mais, dar minha opinião, mas não consigo sempre que vou falar as palavras certas fogem da minha cabeça, e aí as meninas ficam falando e falando e as idéias que eu tinha, já foram todas ditas.

Mas apesar de tudo a aula de hoje foi produtiva e um pouco esclarecedora.

Acho que deveria ter feito algumas anotações, só para não esquecer a aula, mas tava tão cansada que não tinha coragem para escrever.

Na minha opinião fica muito cansativa termos que ler tantos textos, um para cada semana, não dá muito tempo e não faço uma boa leitura muito boa, ficando um pouco vaga.

Só para registrar, acho muito interessante fazer esses diários, tanto para nós alunos, que seremos professores e é bom avaliarmos a aula, quanto para a professora, que é uma forma de ajudar a melhorar a sua própria aula.

→ 18/08/08

Teve uma “palestra” com uma professora, cheguei atrasada porque perdi o ônibus.

Gostei muito dela, ela falou coisas muito interessante, achei legal a interação que ela fez com a sala.

Ela disse coisas que me fez refletir bastante, sobre o método que dar aula, sobre o fato de dar aula, que eu ainda tenho muito medo, principalmente por não conseguir dominar a sala.

É interessante assistir palestras ajuda a melhorar nossa auto-estima.

→ 21/08/08

Não entrei na aula, pois tive que terminar de fazer um trabalho e era o único momento que tinha para fazer.

→ 25/08/08

A aula de hoje foi muito legal, gostei que a professora deu uma retomada da aula passada, pois eu não havia participado, assim deu para eu entender um pouquinho.

Achei interessante também entender a diferença entre língua materna, língua estrangeira e segunda língua.

Apesar de eu estar muito cansada, desgastada, prestei atenção na aula.

→

28/08/08

Fui num teatro em Rio Preto sobre Fernando Pessoa e seus Heterônimos. Muito bom, um pouco parado, mas foi fantástico, o homem tocando piano e cantando e o outro ator atuando como Fernando e fazendo mais três papéis todos desempenhados muito bem, a forma como agia falava, nos retomava a

Pessoa e seus heterônimos, sem contar os poemas que eram recitados e alguns cantados, maravilhoso!

Amo teatro ver qualquer derivado de arte.

→01/09/08

Não me lembro muito bem do que aconteceu na aula, não marquei na hora agora esqueci, lembro que gostei da aula, a professora nos deu tempo para ler o texto que íamos usar na aula, falava algumas teorias e métodos educacionais, a professora passou algumas coisas na lousa e gostei, porque quando anoto eu gravo mais.

→04/09/08

A professora passou um vídeo sobre Paulo Freire, muito interessante, as coisas que foram ditas no filme foi legal e produtiva, também teve algumas coisas passada na lousa e algumas anotações que eu fiz pessoalmente de acordo com que falava no filme.

Estas aulas de LA estão sendo muito reflexivas, acho que se intensificou quando vimos o que Paulo Freire disse, isso nos ajuda a pensar como seremos como professoras.

→08/09/08

Foi feriado dia da cidade.

→11/09/08

Nesta aula nós começamos a ler um texto sobre “operações globais do ensino de língua” antes de lermos fizemos uma discussão sobre o método e abordagem, depois que lemos um pouco a professora foi explicando com a participação dos alunos, foi legal..

→15/09/08

Nesta aula eu cheguei atrasada porque tava na semana se Letras da UNESP.

O pouco que eu vi da aula, achei um pouco complexa, vimos sobre competência de acordo com Almeida Filho, que temos que sempre que

refletir, sobre o que é dar aula, tudo isso para sermos uma boa profissional no futuro.

→18/09/08

Registro da professora formadora

Nos seus próximos registros tente realizar mais a reflexão.

Acrescente a toda descrição que você vem fazendo sua impressão a respeito do quanto esta teoria discutida em sala de aula poderá contribuir para a sua prática de ensino. Pense também se há algo nessas discussões que te faz reformular seus conceitos sobre linguagem, ensino, aprendizagem, avaliação.

→ 09/10/08

Estou desanimada e cansada ultimamente e fico me questionando se serei uma boa professora, vemos tantas coisas que nos ajuda a sermos um professor bom, capaz de levar conhecimentos para os alunos, mas as vezes acho que a teoria é maravilhosa, mas a prática é completamente diferente, é fácil mostrar uma forma de dar aula, através de um papel, e a vida real?

São com seres humanos que vamos trabalhar, com pessoas diferentes umas das outras, com comportamentos diferentes, não é fácil e eu sei que não devemos nos prender a uma certa teoria, que devemos questionar, refletir, criticar esses métodos que estamos estudando, e encontrar uma forma que ajude o aluno a compreender, sem reprimi-lo, faze-lo tornar-se crítico e capaz de viver em sociedade.

Mas eu penso na correria do dia –a – dia, quando começarmos para valer dar aula, entrar no Estado, pegar salas com 40/50 alunos, a maioria desinteressados, só de pensar me desanimo mais e começo a me sentir incapaz de ser professora, entre outros motivos que me da esse sentimento, como o fato de não conseguir expor minhas idéias e opiniões, de saber, mas não conseguir falar, será que serei assim quando entrar em uma sala de aula?

Mas eu vejo pelas aulas de regência, acho que me saio bem, falo bastante, me expresso bem, entendo a matéria e não me sinto perdida e consigo passar algumas coisas, mas não tem muitos alunos, é claro, fico me

perguntando como sempre, será que os alunos estão entendendo de verdade ou só estão fingindo? porque realmente gostaria que eles aprendessem.

Acredito que as aulas de L.A. estão me ajudando a questionar bastante, mas do que sempre me questiono, acontecesse que eu venho com uma bagagem de coisas da minha vida escolar, que atrapalha na faculdade e me faz sentir como se eu não conseguisse nada, fosse uma burra, ai eu tiro 7 na prova e me sinto mal, porque desde sempre venho com a idéia de que para sermos boas alunas temos que tirar notas e acreditando que é a única forma de percebermos quanto capaz somos, porque sempre foi assim, e não é fácil mudar esse conceito, por mais que eu tente, e queira, leva tempo, acho que isso que vai me deixando desanimada, não vou, ou pelo menos vou tentar, não me sentir mal por pouca coisa, porque acho que sou boa aluna e se for realmente seguir essa carreira quero ser uma boa profissional, ainda não sei o que vou me esforçar mais daqui pra frente, acredito que me expressar enquanto aluna será difícil, porque não gosto de dar minha opinião, para não falar besteira, já tem gente demais que fica falando coisas nada haver e eu não gosto.

Acho que escrevi de mais, é para compensar os dias que faltarei, por causa da minha cirurgia e estava precisando desabafar um pouco, mostrando como me sinto com relação a minha nova vida profissional.

Uma obs: espero não ser uma professora _____, esse conceito já era, de professor ser o único que fala, que questiona, não é porque não é porque não dou a minha opinião na aula, porque algumas coisinhas eu falo, que eu vou deixar de cobrar isso dos meus alunos, ao contrário que através dos erros que cometi como aluna, corriji-los como professora e não deixar meus futuros alunos comete-los.

Faltarei bastante dias da aula de L.A., mas em casa mesmo estarei estudando e refletindo.

Nossa escrevi mais do que nas provas, tenho mais facilidade de me expressar no papel do que oralmente por isso amei fazer esse caderninho.

→ 30/10/08

Nossa quanto tempo que eu não escrevo, tanto tempo assim me fez perder o jeito.

Amanhã é Halloween, nossa nada haver esse comentário, é que achei interessante e gostaria que nós brasileiros comemorássemos.

Mas voltando a aula, foi muito interessante e proveitosa que me fez ficar um pouquinho pensativa, sobre esses métodos de dar aula, achei legal as técnicas que minhas colegas falaram, mas realmente tem que ser muito pensada, antes de resolver usar uma determinada técnica, método, porque eu acredito que não haja um específico para ser usado e sim vários de acordo com várias questões sociais, o ambiente da sala, a faixa etária do aluno, a quantidade de aluno, entre outros.

Mas uma técnica das que elas falaram que achei interessante foi leitura ao ritmo da música, isso porque já fiz um trabalho com música e realmente dependendo da música acalma as pessoas e as tornam mais atentas e outra técnica foi a avaliação da lição no final da aula pelos alunos, acho que isso podia ser feito através de um diário, em forma reflexiva que ajudasse o próprio professor, para saber no que precisaria melhorar.

OBS: minha letra está horrível.

Registro da professora formadora

Boa reflexão!

→ 03/11/08

Para ser sincera não prestei muita atenção na aula, já estou um pouco cansada e tanta matéria e minha mente fica vagando pelo além ao invés de estar prestando atenção na matéria.

A única coisa que prestei atenção porque achei interessante foi quando foi falado sobre a professora gravar em língua estrangeira um diálogo entre os alunos, achei legal isso porque a professora deixa o aluno meio que independente, porque ele fala na hora que acha, ou melhor se sentir seguro, isso é bom porque faz com que os poucos os alunos vão se desinibindo porque eles vão ter que falar uma hora ou outra e porque assim vai aperfeiçoando a L2 aprendida.

E sobre avaliação eu entendi que há várias formas de avaliar não só a prova como estamos acostumados, mas principalmente como o aluno é em sala de aula, como se comporta, se responde, se faz exercícios entre outras coisas que se torna bem mais “certo” se for ver para avaliar invés de só aplicar prova, pois quando se faz uma prova o aluno pode estar se sentindo mal, ou tirar nota porque colou e não porque estudou.

→ 06/11/08

Não lembro muito bem porque não escrevi no dia da aula, lembro que teve um seminário e que o método deveria ser tratado mais como técnica, como todos os outros, acredito, porque cada aula que vai dar não é igual, então não necessita usarmos todos os dias os mesmos métodos, a mesma forma.

→ 10/11/08

A aula de hoje apesar de ter passado rápido, foi muito construtiva.

Não achei que meu trabalho tenha sido muito ruim, a apresentação foi curta porque não tinha o que falar.

Enfim não gostei do meu método de gramática e tradução, acho que é muito superficial e como até antes de entrar na faculdade eu tinha visto esse mesmo método e não aprendi nada, não achei muito legal. Mas uma aula ou outra seria até interessante, mas usado também como técnica.

A última parte da aula, a que a professora deu um pequeno, puxão de orelha, na qual veio muito acalhar, pois acho que serviu para todas e para mim também, que apesar de não atender o telefone na aula, nem ficar andando toda hora, serviu para mim pensar no quanto a minha falta de atenção e um pouco até de interesse vai me afetar no futuro, porque devíamos prestar mais atenção numa aula que pode e vai acreditar ajudar muito quando virarmos professores.

→ 04/08/2008

Tive o maior prazer hoje de saber que a [*professor formadora*] voltava a ser minha professora.

Nesse semestre vamos entender o termo “Lingüística Aplicada” e começamos por responder um questionário direcionado a nos fazer pensar como professoras, constituído de 13 perguntas.

No final da aula o questionário foi guardado e a professora nos disse que El nos será devolvido no final do semestre para que possamos comparar a evolução dos nossos pensamentos.

Já sabemos também, que apresentaremos um trabalho a cada semana em formato de debate dirigido. Eu terei que apresentar inclusive dois trabalhos em inglês. Estou um pouco ansiosa mas me sinto confiante.

→ 07/08/2008

“Afiml o que é Lingüística Aplicada?” e “Lingüística Aplicada, Ensino de Língua e Comunicação”... estes foram os temas dos debates de hoje.

Nesta aula tivemos a definição de Lingüística Aplicada e pudemos saber que esta é uma ciência recente e em andamento, que se diferencia da lingüística pura por tratar da linguagem como um processo e não um produto, buscando resolver seus problemas de uso no contexto social.

→ 11/08/2008

Eu e minha companheira apresentamos o texto: “Linguística Aplicada: perspectiva para uma pedagogia crítica” de Rajagopalan, que tratava-se das inquietações vividas em sala de aula, a partir das contradições e tensões que marcam a realidade fora dela, ou seja, o que se faz dentro dela logo repercute fora e vice-versa. A pedagogia crítica se preocupa principalmente com a comunidade na qual a escola está inserida e com o desenvolvimento da visão crítica dos alunos.

Depois de nossa apresentação, minhas colegas nos falou sobre a leitura que fizeram do texto sobre ensino de línguas e seus cenários. Falaram-nos também da necessidade que houve para que esse ensino fosse criado, ou

seja, a comunicação entre os aliados durante a guerra, empurrou as conquistas da lingüística para dentro dos manuais e métodos de ensino de línguas.

→ 14/08/2008

Hoje eu não compareci às aulas. Amanhã eu e minha amiga teremos que substituir uma professora numa escola de ensino fundamental, por isso, nos reunimos em casa para prepararmos a nossa aula e não fomos à faculdade. A palestrante – especialista em Lingüística Aplicada e mestranda em Linguagem em discurso.

Essa pessoa hoje foi-nos trazida pela professora para fazer-nos sentir a importância do curso que escolhemos. A palestrante nos falou um pouco sobre Bakhtin e nos contou que o letramento, para o sujeito bakhtineano, nasce da interação social com suas semelhanças e diversidade. Entrevistou-nos uma a uma e conseguiu fazer-nos valorizar ainda mais e nos ensinou a manter a auto-estima elevada para que nossos intuits profissionais sejam alcançados.

Conhecemos também a [pesquisadora observadora], pessoa muito amável que entrevistou todas as estudantes de língua espanhola para que pudesse utilizar nossos dados em seu mestrado.

→ 21/08/2008

“Como as línguas são aprendidas?”

Esse texto me desafiou, passei o final de semana tentando decifrá-lo...

Hoje meu grupo teve que apresentar o debate, e falar sobre esse texto em inglês me deixou um pouco nervosa, às vezes sinto que minha capacidade para entender fica pequena, mas, fomos lá...

Falamos sobre as teorias do processo de aquisição de linguagem, dentre eles o Behaviorismo que consiste no aprendizado por repetição, imitação e hábito (rotina). Ou o Inatismo de Chomsky que acreditava que as pessoas já nascem com um dispositivo biológico pronto para aquisição de linguagem. Mas o que mais me agradou foi a forma de pensar de Vygotsky, à partir do Interacionismo, que é constituído da interação social.

No final, fomos persuadidas a pensar na importância de se investigar o processo de aquisição de linguagem e o que isso vai-nos ajudar em nossa futura profissão.

→ 25/08/2008

Eu me atrasei... quando cheguei a professora explicou à classe a diferença entre “segunda língua” e “língua estrangeira” e a principal diferença está no uso que se faz dessa língua, ou seja, para que um idioma seja considerado sua segunda língua, o falante deve estar inserido no contexto onde a língua acontece... se ao contrário, o falante, apenas aprender e não fizer uso deste idioma que não é materno, ele apenas será uma língua estrangeira. E... – Por que aprendemos inglês? – Porque vivemos na era da CIBERCULTURA, onde nosso saber se torna fluxo e o conceito de conhecimento/inteligência individual se esvazia.

[AP3]

→ 04/08/08

Neste dia não estava presente.

→ 07/08/08

Neste dia aprendi que todos somos linguagem.

Uma criança chorando, o cachorro latindo é uma linguagem, até um sapato é uma linguagem é linguagem porque ele expressa alguma coisa se é feio, se é bonito a cor

Achei tudo interessante porque não sabia que tudo expressava uma linguagem.

→ 11/08

Neste dia não estava presente, porque fui para Araraquara no dentista.

→ 14/11/08

Hoje as meninas apresentaram o seminário sobre pensamento e linguagem. E nesse seminário aprendi muitas coisas, que a palavra sofre evolução e o que evolui é o significado, conforme o tempo vai passando, vai mudando e significando as palavras.

Também aprendi que quando falamos, primeiro pensamos e que não existe fala sem pensamento.

→ 18/08/08

Hoje tivemos um mini curso com uma mestranda que nos ensinou muitas coisas, como confiança e auto-estima nos falou de sua vida e de seus trabalhos. Cada menina da sala falou um pouco sobre sua vida foi muito divertido.

Esse mini curso foi muito legal, nos ajudou a refletir sobre a vida e ter mais confiança em nós mesmas.

→ 21/08/08

Hoje eu e minhas colegas, apresentamos o seminário sobre aquisição de linguagem.

Aprendi que para Chomsky a linguagem é um objeto biológico, feito de combinações, para ele já nascemos com a língua que será desenvolvida durante a vida.

Já para Vigotsky a língua é social, que adquirir a linguagem é um processo natural.

Para ele não nascemos com a língua, adquirimos ela depois.

Que aprender é um processo mediante sistematização, olhar para a língua e aprender a língua.

A língua não é o que está dentro da cabeça é o que está fora.

→ 25/08/08

Nessa aula aprendemos muitas coisas. Que um professor não só ensina como também aprende. Que cada professor tem seu jeito de dar aula, dependendo da teoria que ele se baseia.

Aprendemos sobre a língua materna L1- que é a primeira língua que nós adquirimos.

Segunda Língua L2- é outra língua que aprendemos, mas que usamos diariamente.

A língua estrangeira- é o aprendemos na língua de idiomas.

CIBERCULTURA que é um saber/ fluxo porque o que aprendemos hoje, daqui à um ou 2 anos já está ultrapassado, por isso precisamos buscar sempre conhecimento, estar atualizados.

10/09/08

Hoje aprendemos sobre o ensino, que cada professor tem sua maneira de ensinar e passa para os alunos como aprendeu, e isso influência na aprendizagem.

E que estamos sempre em constante mudança e quando também a influência à maneira de ensinar.

Se faz necessário para o ensino, o professor observar quatro tópicos importantes, como o planejamento, que é o professor estar sempre atento de uma aula para a outra e fazer ligação entre as aulas, observar se está dando certo o que planejou e se à aula dada atingiu seu objetivo, o professor tem que ser o observador.

Produção; o professor tem que escolher material que dê certo para cada aula, dando continuidade uma seqüência e pensando em atingir seu objetivo.

A aula não precisa necessariamente ser feita dentro da sala de aula, pode ser feita fora dela ou pela internet, no pátio da escola ou em qualquer lugar.

Avaliação; É para saber se o que o professor planejou e ensino está dando certo, é uma avaliação do professor com o aluno e do aluno com o professor.

→ 15/09/08

Hoje foi falado da abordagem do professor, que é a maneira como vai trabalhar com o aluno, da reflexão que o professor tem que ter antes e depois da aula.

O professor tem que refletir se a sua aula está dando certo ou não e pensar sobre à próxima aula.

E as competências implícita, lingüístico-comunicativa, teórica, aplicada e profissional.

E o professor que não pensa na sua aula não é professor é um profissional.

Registro da professora formadora

Tente ampliar a dimensão REFLEXIVA dos seus registros em diário. O que vem sendo feito até agora é uma descrição da aula e do seu conteúdo. Pense sobre como esse conteúdo e as dimensões que realizaram mudaram alguns de seus conceitos e de que maneira isso influencia na sua formação profissional. Para refletir, tente colocar-se sempre no lugar de professora.

→ 09/10/08

Hoje aprendemos sobre o Behaviorismo e a partir dessa aula, aprendi que quando eu for lecionar, não quero seguir esse método onde o professor só segue regras e não reflete sobre a matéria e também não deixa o aluno refletir.

Portanto entendo que devemos ser professores que saibam onde tem que melhorar, professores reflexivos que refletem nas suas aulas dotados de conhecimento e que construa nos seus alunos um conhecimento mais crítico e reflexivo.

→ 20/10/08

Quando eu estudava os métodos utilizados pelos professores era só de passar a matéria, copiávamos e não refletíamos sobre o assunto.

Cada um fazia o seu trabalho não tinha trabalho em grupo que é muito importante, porque assim aprendemos um com o outro. Os interesses dos alunos não eram nem questionados tudo era imposto.

Entendo que para ensinar um aluno precisa ser visto suas necessidades e olhar para os alunos num todo.

→ 21/10/08

Acredito que o método direto, que é ensinar o aluno a língua alvo diretamente é importante porque faz o aluno aprender mais rápido a língua que está querendo adquirir.

Portanto tudo é trabalhado dentro dessa língua e com isso ajuda na assimilação das palavras e uma aprendizagem mais rápida.

→ 10/11/08

Hoje foi apresentado outro seminário por ... o seminário foi sobre o método gramática e tradução.

Depois a professora comentou sobre que temos que nos dedicar mais a faculdade.

Eu acho que ela tem razão porque vamos ser educadoras; porque quanto mais aprendemos, iremos passar conhecimento para nosso aluno. Nos futuras professoras temos que ter um saber crítico.

[AP4]

→ 04/08/08

Hoje estive o primeiro contato com a Lingüística Aplicada, pois não compreendi muito, tive bastantes dúvidas, mas consegui compreender que tudo na vida é L.A., ou seja a forma de falar, vestir, olhar etc...

E como tenho uma excelente professora e amiga vou fazer de um tudo para compreende-la e falar o que penso, acho um pouco difícil.

→ 07/08/08

Hoje me emocionei um pouco, apesar do cansaço e stress que ando e para ser resumido os grandes problemas da vida.

Professora você disse que o passado e até hoje influe na nossa vida de acordo com a L.A. e que são coisas que acompanha para sempre e não tem como esconder.

Eu li sobre o meu texto entendi, mas há um bloqueio não sei não consigo falar. Mas vou fazer de um tudo para conseguir falar o que entendi.

→ 11/08/08

Vim decepcionada para a faculdade, pois o meu final de semana não foi lá aquelas coisas, pois meu pai está com problemas de saúde.

E pude entender que para Vigotsky em pensamento da linguagem ele representa que “ninguém fala nada sem pensar” e que há um conjunto de palavras e pensamento e linguagem e cada coisa tem um significado.

E com o tempo vai ressignificando as palavras, e os significados.

→ 14/08/08

Bem hoje faltei da faculdade, pois a minha Irmã que não há vejo faz um ano veio para a minha casa para posar e sendo assim fiquei com ela, pois amanhã ela irá para a casa do meu pai para passar uns dias e levar meu pai no médico, porque eu e meu irmão não tem tanto disponibilidade e também ela queria vê-los. Ela mora em Palmas (Tocantins) conversamos muito.

→ 18/08/08

Que legal, tivemos uma ótima palestra que pude ter vários conceitos sobre o ensino de língua e de alguns fatos que remete ao ser professor e com isso pude me por como uma professora.

Desta forma me coloquei dentro de uma sala de aula, com capacidade de fazer com que eu seja importante e passe a criar novos cidadãos.

A professora palestrante me fez ver que todos nós somos capazes de ser alguém, ser algo para alguém.

Queria que desta forma todos incorporase “a ser professora”.

→ 21/08/08

Em aquisição de linguagem pude observar que Chomsky o gerativismo ele cria um “olhar crítico” que no qual se tem a linguagem como um objeto biológico em que o individuo nasce com a língua e tras para a gente o inativismo, a fala individualista, materialista e Vigotsky pensa diferente faz com que a vida social é que constrói a linguagem.

Desta forma eu creio que nascemos com o modelo de nossos pais e que a partir do contato com a escola, nós nos tornamos diferente ao pensar e se tornar social dentro de uma sociedade crítica, que no qual mudamos todo o conceito e forma de linguagem e as aquisição.

→ 25/08/08


Hoje falamos sobre a influência de linguagem em nossa vida (professora), que no qual há várias teorias que no qual cada um vai ter o seu e seguir.



Desta forma o ensino vai ter o seu um método e uma abordagem de ensino diferenciada.

E a língua materna LM ela vem desde que nascemos e a 2ª língua ela vai buscar outra cultura outros conhecimentos de um outro país.

EX: Eu AP, morava no sítio, mudou-se para a cidade e trabalha e estuda, porém foi para Espanha para viver lá, desta forma (Eu) vou ter a minha LM e uma L2 com fluência em um língua estrangeira.

Gata fiquei muito triste pois a proxima vez que você pegar o meu diário vera que vou comunicar com adesivos também, é a falta de tempo tá mas vou aplicar a L.A. neste diário tá

Saiba que te adoro, queria ter tempo para abrir o meu , vejo você uma

maezona e uma amigona que tem um  e uma  amiga.

Bjos no coração

[nome da aluna-professora]

[AP5]

→ 14/08/08

Este diário espero que contribua para você e pra mim, no entanto até a aula do dia 11/08 eu não conseguia entender quase nada, achei cansativo pois requer muita atenção e a carga tem sido grande em Linguística Aplicada, lembrando que acho que é por conta das outras matérias também.

Me assustei com tudo até agora. É que hoje estou extremamente triste e quando estou assim me apreço que as coisas se tornam mais difícil mesmo.

Bom mais vou melhorar se Deus quiser, só de saber que tenho uma jovem professora encantadora e de bom coração como você, por favor tenha paciência que vou conseguir.

Beijinhos

Até a próxima

→ 14/08/08

Bem, hoje comecei a compreender um pouco já que falamos de pensamento e linguagem, a aula foi boa, pois foi um pouco filosófica, e que o tempo vai ressignificando as palavras, e também que a fala é a junção de pensamento e linguagem.

→ 19/08/08

Hoje recebemos a visita de uma professora bem conceituada que nos ajudou bastante, pelo menos sai daqui da sala com outra visão de mundo, abriu minha mente para alguns aspectos em minha vida. Me ajudou com minha autoestima que tava baixa, mas não consigo ainda me sentir professora, o medo tá aí e é grande.

→ 21/08/08

Aquisição de linguagem - é natural do ser humano, e que nós temos a sistematização.

Pelo que entendi a sistematização e a evolução da língua andam justas, quando compreendemos a língua e aprendemos a usar de maneira correta.

→ 25/08/08

Hoje falamos sobre L1(ou língua materna), L2 (ou segunda língua), e LE (ou língua estrangeira) L1 é que nascemos e convivemos, L2 é quando vou para outro país e aprendo aquela língua, LE é a que adquirimos sem necessariamente usá-la.

→ 11/09/08

Abordagem de ensino

A operação global de ensino

Existem 4 dimensões sendo essas a de planejar, selecionar material didático, aplica a aula, avalia o aluno e si mesmo, caso se faça necessário pode acontecer uma ruptura que requer novamente reflexão, começar de novo.

Esse conjunto significa qualquer mudança, qualquer coisa que acontecer uma delas atrapalha a próxima fase, reflexão na ação- acontece durante
Reflexão sobre a ação- acontece após
Não tem como pensar nessas fases separadamente, uma completa a outra.

→ 20/09/08

Abordagem de ensinar de professor

Competência de ensinar

-implícita

- lingüístico-comunicativa

-teórica

-aplicada

-profissional

Competência implícita é o está dentro de nós, todo mundo viu o que é aprender e o que é ensinar.

Na Lingüística Aplicada mostra que pra ser professor não tem que ter 2 linguas e sim ser competente.

Ling. Comunicativo – o professor tem que saber explicar, teórica é o ato de aprender a teoria informa a prática por sua vez informa teoria.

E como se a minha competência aplicada não funciona e eu volto na teoria para reformular uma aula por exemplo.

Não sei se é isso mesmo.

Pelo o que entendi achar que está pronto e seguro para entrar na aula já está fracassado, no sentido dessas 4 dimensões.

Refletir antes e depois para que os meus alunos não sofram essas reflexões.

Registro da professora formadora:

Tente fazer mais reflexões nos seus registros em diário. Não realize apenas uma descrição. Pense, colocando-se na posição de professora, sobre como nossas discussões contribuirão para sua formação profissional.

→ 21/10/08

Hoje falamos sobre o primeiro método da LA que é o método direto, a aula despertou o lado crítico de todas as meninas acredito eu, inclusive o meu lado crítico, já que o ensino das escolas tem sido um verdadeiro caos, e que também é preciso mudar urgente esta situação, os professores tem se comportado de maneira errada, não há união entre eles.

A visão que eu tenho aqui com meus professores vão além das perspectivas daqueles professores mesmo confessando que tenho muitas dificuldades aqui na faculdade, gostaria que fosse diferente e melhor, mas infelizmente percebo que não vai mudar e que esses métodos aplicados a sala de aula são sempre e serão sempre esses, defazados e horríveis.

→ 23/10/08

Hoje não tive muito interesse neste método áudio- lingual, mas foi legal como foi feito, porque foi feito, mas não me cativou muito, as maneiras de como corrigir os erros.

→ 30/10/08

Hoje na aula do “Silent way” percebi que esse método tem vários pontos negativos, mais até que os pontos negativos.

A distância, a afetividade entre o professor e o seu aluno quase não existe, se é que existe.

Penso que quando for educadora agirei de maneira diferente, não sei te dizer como, mas o meu amor com eles com certeza terá.

Não sei se você já deu aula em escola pública, em meus estágios percebi que eles são 100% carentes de tudo, não só financeiramente e sim de amor, afeto e um tratamento melhor.

Este método é estranho no geral acho que não vai.

Suggestopedia- achei bem legal, é parecido com o meu em alguns aspectos já que valoriza os sentimentos dos alunos.

E também que o professor se propõe em ajudar seu aluno.

Talvez tenha pontos negativo, talvez não funcione por algum motivo, mas gostei e levarei isso comigo.

→ 03/11/08

O seminário que eu e a minha companheira apresentamos hoje foi muito legal e este método que nós abordamos, particularmente falando gostei muito, me fez lembrar de uma época da minha vida muito boa, quando trabalhei em um Projeto escolar chamado Projeto Paz, lá permanecia sempre a tranquilidade, e os alunos e professores conseguiam desenvolver suas atividades muito bem, não tinha L. Estrangeira, mas tudo o que tinha, era parecido com o método da Community Learning.

Gostei muito deste método, mas penso que pode virar bagunça já que nosso público alvo serão adolescentes e adultos, precisam de um método que “pegue pesado” com eles.

Não sei ainda como vou ser como professora pois o medo é grande e o medo de errar muito é assustador, no entanto começo a criar em mim uma vontade de mudar essa história sem pensar se vou errar ou acertar, se ganharei pouco ou bastante apenas ando despertando em mim a necessidade de experimentar e torcer para acertar.

Acho que você vai gostar de ver que estou mudando porque eu estou gostando muito, nem ligo mais se tenho andando muito cansada, sei lá, por enquanto é isso que tenho pra te dizer.

Te adoro.

Método: Total Physical Response

Gostei deste método, memorizar o conteúdo é importante só precisa memorizar para toda a vida e não só ali naquele momento.

→ 10/11/08

Método Gramática e Tradução

Professora não gostei deste método, é muito mecanizado e não se aprende para usar ou praticar que seja, como você disse era somente para a pessoa ter algo a mais, elevar-se perante o mundo.

No meu conceito o aluno precisa aprender de maneira que não só memorize mas que leve para a sua vida e que tenha uma boa impressão, ah não gostei!

→ 04/08

Na primeira aula foram apresentados os textos que serão lidos durante todo o semestre e respondemos algumas questões para serem comparadas ao final do curso.

→ 07/08

Como não terminei as questões na sala de aula, respondi rapidamente no meu horário de almoço. Nessa segunda aula tivemos a primeira noção do que é Lingüística Aplicada e cheguei na conclusão de que tudo é linguagem e que tem algum significado.

→ 11/08

Para essa aula li o texto do Moita Lopes “Lingüística Aplicada no Brasil: uma perspectiva” e fiz o handout, mas minhas colegas de sala falaram tudo sobre o assunto do meu texto e acabei não comentando nada. Tudo bem, no fundo acho que fiquei até aliviada.

→ 14/08

Fala é a materialização da Linguagem só isso!!!

→ 18/08

O sujeito se constitui do outro e constroe com as reações. Foi assim que participamos da conversa com a [*palestrante*] (não tenho certeza se o nome está correto).

→ 25/08

Discutimos na sala o conceito de Língua Materna que por sua vez, carrega os elementos culturais de cada cidadão. De segunda Língua que é aquela usada com freqüência e a Língua estrangeira que é o conhecimento adquirido na escola, por exemplo.

ANEXO 6 – TRANSCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO DE AULA (GRAVAÇÃO EM VÍDEO) DAS AULAS DAS ALUNAS PROFESSORAS

Transcrição na íntegra

AULA 1: AP2, AP4 e AP5

AP2: Entonces, entonces chicas é... vamos a tener uma clase muito rica hoje, entonces La profesora AP4 va darles clases para vosotros.

AP2: entonces cada grupo tiene una hoja, pero las hojas son todas distintas, en este grupo hay algo y en este hay outra y en este outra. Entonces nosotras queremos que vosotras miráis y discutáis entre vosotras ¿lo que les parece eso, ¿qué es eso?

Em algunos, é... hay algun grupo hay unas fichas de unas personas, van a intentar entender lo que significa eso, ustedes van a mirar las fotos y van a intentar pensar conmigo y ustedes van a intentar entender que significan los dibujos. tenemos 5 minutos para eso.

Las chicas que tienen las fichas con palabras pueden preguntar si hay alguna Duda de vocabulario, ¿dudas sí o no?

1:37 después

Aluna 1: Não terminamos tudo!

¿Han gustado de las fotos? No, no necesita hablar mucho, solamente un poquito entonces entonces é... chicas que tengo aquí de de AP 6 ¿qué qué les parece es?

AP6: a mí me parece una foto muy antigua

AP4: una foto muy antigua ¿y a ti te parece qué... son varias personas, sí?

AP6: sí

AP4: ¿y a ti qué te parece?

ALUNA 2: eu acho que ...

AP4: ¿por qué, por qué crees eso?

Aluna 2: ah... tem uma câmara aquí.

AP 4: ¿ y tú aluna 3?

Aluna 3 : ah... não sei.

AP4: no sabes... ¿no sabes?

Aluna 3: na primeira tem uma gente feia e na segunda um monte de gente antiga.

AP4: isso! Muchas personas todas muy viejas.

Aluna 3: mais que eu! Muy viejas

Risos

AP4: y... ¿el grupo de las chicas qué ... tienen?

No contestan, solamente gestos que no saben.

AP5: ¿conoces alguna frase, alguna de ellas?

AP4: ¿nunca vosotros habían lido?

Alunas: no...

AP4: ¿vosotras han entendido sí?

Muestra el cartel de películas

AP4: entonces hay en este grupo no sé voy pasar aquí, algunos dibujos de algunas películas de una persona, entonces... muy famosa, ¿vosotras ya habían visto?

Aluna 3 sí...!!

AP4: las del dibujo y las frases son de la misma persona ¿sí? ¿una persona famosa ha hecho esas películas? Una persona famosa ha hecho esas películas. Una persona famosa ha hecho, ha hecho esas películas y ha dicho eso, ¿crees que la misma persona es la misma que esta?

Aluna 3 creo que sim.

AP4: ¿pero no eran tantas personas aí, muchas personas?

Aluna 3: eu achei a mesma pessoa ó...

AP4: ah...

Aluna 3: pera ai (grita) era mais novo aquí,

AP4: sí... la misma persona más viejo (corta a aluna o tempo todo)

Aluna 3: depois mais velho.

AP4: sí

Aluna 3 mudou o cabelo!

AP4: entonces la chiquita de aquí no podán responder agora, ahora, ¿alguien sabe lo nombre de esa persona?

Todas: ¡Almodovár!!

AP4: ¡Almodovár!! ¿quién es Almodovár?

AP1: director.

AP4 ¿y de dónde eres director, de qué?

Nadie

AP4: de España

Aluna 3 mais feio que...

AP4: y hay una película suya que hay estrenado ayer y va estrenar en Brasil el semestre que vem.

Aluna 3: o que é película.

AP5: película é igual a filme.

AP4: ¡isso filme!

Aluna 3: ok

AP4 en español es vale!

Aluna 3 ah... mais eu acho mais bonito em inglês.

AP4: entonces ahora mismo las chicas que no hablen muy bien el español a mí me gustaría que ustedes leyesen un poquito de eso, ¿podemos empezar por, por, por aluna 3?

Aluna 3: ai...!

AP4: lee como está escrito.

Lectura cada una lee en voz alta un párrafo(10 minutos)

AP4: chicas hay en el texto y como es una fotocopia no salió los nombres de algunas películas, dondé hay el espacio está escrito así: Pepe, Lucy y Bom y otras chicas de montón. Y depois abajo está, está hable con ella.

AP4: ¿todos han entendido el texto sí? Que se trata de una biografia o sea está contando la vida de una persona, que nosotras sabemos que es la vida de un cineasta famoso, que ha hecho muchas películas, incluso ha ganado el óscar, y también el GOYA, ¿qué es el GOYA? ¿Alguien los sabes?

AP1: levanta las manos

AP4: tú no.

AP4: ¿tá qué es Goya AP1?

AP1: Goya es el premio, una premiación de España.

AP4: es como se fuese entonces el óscar. ¿y... entonces nosotras podemos mirar el texto y descubrir ciertas particularidades que hay, ¿qué son esas particularidades, puedes decirme AP 3?

AP3: no, no sé.

AP4 puedes decir cualquiera, puedes decir. ¿Qué crees que hay de tiempo de todos los párrafos hay eso?

AP3: no sé

AP4: ¿qué hay de recorriente en todos los párrafos?

AP3: no sé

AP4: una cosa que es indispensable, pero ¿qué hay?

Silencio

AP4: hay mucho.

AP5 ¿qué hay en pasarlo en la vida?

AP4: creo que es así en todos los párrafos nosotras podemos ver é... é... acontecimientos de tu vida e algunas datas, esas datas están todas en el pasado, entonces la historia que se conta, se conta de algo que esa personas já dejó en pretérito. Entonces las chicas van a tentar enseñarlas agora como se divide los pretéritos en español, algunas de ustedes ya sabéis ¿AP3 quiere hablar algo?

AP3: ¡no... !

AP4: entonces es así para hablar de pasado en español, incluso en ese pretérito, es pretérito indefinido que hay mucho y hay el pretérito imperfecto

AP5: no es muy difícil es solo pensar en portugués.

AP4: como AP5 nos hay dicho el imperfecto es bien parecido y el indefinido se trata de los verbos que expresan acciones que han ocurrido en pasado y que están separadas del presente, o sean son cosas que ocurrió allá, no hay nada que ver con el presente, son cosas acabadas, por ejemplo como hay en el texto, yo tengo aquí vamos ver si alguien encontra un verbo que sea deste tipo, deste tipo, es como si fuera... vivió, viví o sea es un verbo de pretérito indefinido no vive más allá acabó, ahora se fuera un verbo en pretérito imperfecto sería vivía, o sea, él vivió ahora no sabemos se él vive todavía pero vivió, en este tenemos una certeza él vivió pero no vives más fue en él pasado no hay nada que ver con el presente, sí. Está claro eso, ¿Tenéis dudas? ¿No? entonces generalmente los verbos que están en indefinido se grafan de esa manera con la tilde en la última palabrita. Entonces ahora ustedes van a mirar en el texto algunas de esas palabritas que podemos encontrar en este pretérito indefinido, solamente algunas, hacer un círculo alrededor, marcar en el texto.

Mientras hacían el ejercicio

AP4: hay la misma terminación en casi todos los verbos.

Aluna 3: ¿assim?

AP4: eso con la tilde en todos los verbos. ¿Podemos?

NOOOOOO

AP4: ¿han encontrado más de 5 verbos?

Alunas: sí...

AP4: ¿es difícil?

Alunas: no...

AP4: ¿alguien quiere me decir para qué então sirve este pretérito de indefinido?

Aluna 3: para falar uma coisa...

AP4: para hablar una cosa.

Aluna 3: é para hablar una cosa que fez,

AP4: que fez

Aluna 3: isso que fez e já acabou.

AP4: todavía no.

Aluna 3: ah não sei, sei que ele fez!

AP4: eso, eso, eso hice y acabou

Aluna 3 isso ee...

AP2 toma la palabra

AP4: entonces cuando nosotras vamos a escribir sobre la vida de alguien que está en el pasado siempre vamos a usar eso para escribir, para hablar alguna cosa que ocurrió, siempre vamos a usar eso

Aluna 3: tá!

AP4: ¿Podemos corregir?

Aluna: vió

AP4: vio

Aluna lanzó

AP4: lanzó

Aluna empezó

AP4: ahora AP3

AP3: trabajó

AP4: una más.

AP4: creó, una más, valió

Aluna 3 como valió

AP4: entonces vosotras van a ponerse en vuestros cuadernos estos verbos o los verbos que vosotras han encontrado, y después ustedes van a poner en infinitivo enfrente, y después si querréis vosotras podán venir aquí para poner en la pizarra.

AP1: o que é infinitivo?

AP4: ¿infinitivo? ¿Sí? ¿Qué es infinitivo?

AP4: habláme en portugués AP1

AP1 falando...

AP4: estás hablando del gerundio ¿sí?. Es igualito en portugués, es el verbo en estado del diccionario. Por ejemplo, lanzó está conjugado, pero se va buscar en diccionario no va a encontrar lanzó, va a encontrar así (ESCRIBE EN LA PIZARRA) con la terminación AR. ¿por qué? Porque es un verbo en infinitivo. Entonces queremos que vosotras hagan eso con los verbos. ¿AP2 por favor puedes hacer uno para mí en la pizarra?

AP2: ¿qual?

AP4: ese mismo que hay aquí no necesita ser otro.

Ahora aluna 4, lo verbo, y así una por una. **AP4:** aquí está el verbo creó cual es el infinitivo

Aluna 3 creuuu

AP4: no..., es creó. Muy bien, muy bien.

Aluna 3 vale

AP4: valió como es el infinitivo. Eso valer, muy bien muy bien.

Aluna 3 ai que difícil.

AP4: no es difícil. Miren tenemos habla terminación *ar* habló, aquí vivir terminación *ir* vivió, en infinitivo vivir, imperfecto vivía. ¿Alguna duda?

Aluna 3: muto bene!

AP4: ¡muy bien, muy bien! ahora AP

AP3: agora la próxima atividade nós hablamos sobre la vida, la biografía de Almodovár, entonces agora en dos grupos pequenos, tenéis que hacer una bibliografía pequeña...

AP4: en parejas.

AP3: eso en parejas de una y otra.

AP4: pero no va a ser en parejas porque estamos en grupos de 3, entonces vosotras van a escoger una de las 3 y las otras dos van a entrevistar la persona, por ejemplo: **AP4:** la elegida, nació, ¿en qué año, en qué día? No hay que hacer algo largo, hay que ser pequeñito y rápido.

Aluna 3 sí...!

AP4: habla cuando nació, cuando era niña ¿sí? Es muy rápido vamos no necesita ser largo. ¿listas?

Alunas: espera...!!!!

AP4: ¿listo?

AP4: ¿listo? ¿Acabó? ¿Puedo? Entonces como nosotras vimos la vida de Almodovar ahora vamos a hablar un poquito de la vida de las muchachitas. ¿cuál de ustedes va a ser la entrevistada?

Aluna 3 ¿Yo posso ler?

AP4: sí puede leer.

AP4: ¿quieres venir acá?

Aluna lê

AP4: llama no chama, vivió no moró. Ya ahora AP3.

Aluna 3 lee

AP4: muy bien. ¿Qué vosotras piensan de la clase?

AP4: muy bien para hablar de cosas del pasado. Listo es eso.

Aluna 3 palmas por favor!

Transcrição na íntegra

AULA 2: AP2, AP4 e AP5

AP4: filme mesmo fala como em espanhol?

Alunas: película

Ella escribe en La pizarra.

AP4: entonces para hablamos sobre cine tenemos tener unos vocabulario. Entonces yo voy apuntar algunos vocabularios que tem del cine.

Então quando a gente vai ao cinema tem muitas coisas que a gente encontra lá. Então eu vou falando em português e espanhol o que a gente encontra lá. Então NE quando a gente vai ao cinema o que a gente encontra mesmo lá?

Aluna 3: como assim?

AP4: primeira coisa que você encontra lá quando chega?

AP2: ela tá falando assim quando você vai escolher um filme você tem que ver alguma coisa para escolher esse filme? Como se chama essa coisa?

Alunas : cartaz

AP1: em espanhol pôster

AP4 : ¿y después?

AP2 : ai você escolheu o filme o que você vai fazer agora?

Aluna 1: comprar ingresso.

AP2: isso mas antes de comprar ingresso você tem que ficar no que?

Alunas : fila

AP1: isso fila

AP4: cola muy Bueno.

AP4: nossa a AP1 não sabe. E depois come o que ?

Aluna 1: pipoca

AP4: isso pipoca. Pipoca em espanhol?

Aluna 3: pop corn

AP4: no em espanhol, palomita.

AP5: palomita. y después?

AP2: eso y... ai... o que você vai comprar?

Aluna 3: ingresso

AP2: nao billete

Aluna 3: billete.

AP1: nao com ll então BILLETE (Pronuncia en español.

AP4: ¿tá agora la persona que va que dar el billete como se chama?

AP2: taquillero.

Alunas: como?

AP1: a pessoa que vende billete, taquillero.

Y así va con todas las palabras

AP4: después que compró vão a ver la película y então vão sentar.

Aluna 1: poltrona

AP4: butaca.

Aluna 3: ai... amiga.

AP1: después de sentar en La butaca, ¿ mirar La?

Alunas: películas.

AP4: entonces tenemos algunos vocabularios.

AP2: tenemos algunas palabritas que pertenecen al cine. Entonces ahora todas van a repetir, nosotras vamos a hablar y vosotras van a repetir vamos.

Póster

Alunas : póster

AP2: cola

Alunas: cola

AP2: palomitas.

Alunas: palomitas.

AP2: taquillero

Alunas: taquillero.

AP2: gaseosa

Alunas: gaseosa.

AP2: chocolate

Alunas: chocolate

AP2: butaca

Alunas: butaca

AP2: trailer

Alunas trailer

AP2: cinematógrafo

Alunas: cinematógrafo.

AP2: y acomodador.

Alunas: acomodador.

AP2: eso muy bueno, entonces en español se dice cola para decir

Alunas: fila.

AP2: y cola de colar.

Repetem todas em português y en español.

Aluna 4: tenaz

AP2: no pega. Agora a gente vai fazer um exercício vocês podem fazer um exercício, vocês podem fazer em duplas. Pera ai eu vou explicar rapidinho. Esta parte de cá tiene um exercício que se chama crucigrama, ¿qué es eso? Cruzadinha ¿sí? Entonces van a responder em uno que está em uno dos que está em dos. ¿Entienden? Y aqui hay dibujos y hay palabras entonces relacionan.

Aluna 2: a gente viu palomita?

AP2: sim a gente viu palomita tá aqui olha (muestra la pizarra).

Alunas: ai eu não sei

AP2: eu vou apagar para ficar mais difícil, vocês já saben es muy fácil.

Aluna 2: o que é mesmo um cinematógrafo?

AP2: aiii

Aluna: eu não lembro.

AP2: cinematógrafo.

Corrección

AP2: ¿ entonces 1 que es?

Alumnas van a hablando.

AP2: entonces ahora nosotras vamos invitarnos a ir al cine.

Aluna: ai meu deus o que é isso/

AP2: invitación es un convite. Así AP1 quieres ir al cine conmigo?

AP1: sí

AP2: entonces... es eso, para vocês convidarem vocês podem convidar, hoy, que é hoje, mañana que é amanhã, ou pasado mañana que é depois de amanhã. Ou tem os días da semana que nós não vamos ver agora ou tem os períodos que es mañana, tarde o noche. E ai... tem também si usted no quieren ir al cine con la persona van a decir ¡o no! O pues no!...

Alunas: ai... que difícil

AP2: ai... gente vão falando ai... você não quer ir ao cine? Que horas? Vão falando ai gente.

AP2: por ejemplo... voy a ayudar... ¿quieres ir al cine? Qué género vamos a ver?

Aluna 1: ai como??

AP2: ¿Qué género vamos a ver?

Aluna 3: como fala comédia, aventura...

AP2: aventura

AP2: vai você.. ¿vamos a ver uma película de aventura?

Aluna 2: vamos a ver uma película de aventura.

Aluna 1: ¿quieres ir ver una película?

Aluna 2: sí...¿ de aventura?

Aluna 1: sí...

Aluna 2: gracias.

AP2: ai gente quando alguém convida tem varias coisas que vocês podem falar aqui na lousa eu coloquei algumas expressões que podem ser faladas, mas tem varias coisas. Bom gente, só isso gracias.

Transcrição na íntegra

AULA 1: AP1, AP3 e AP6

15 minutos de la clase destinados a la lectura en voz alta

AP3: ya he leído en voz alta ahora vosotras van a hacer la lectura em voz baixa para vosotras.

Mientras las alumnas leían

AP1: ¿sabéis que es taquilla?

Aluna 1: e o que é clave?

AP3: chave

AP3: ya han terminado La lectura ¿sí?

No , ¿ha más dudas de vocabulario?

¿Podemos empezar la aula ya?

AP6: Vamos hacer una actividad en la pizarra ahora, para vosotras cumplir, ¿vosotras saben? Van a encontrar en el texto palabras relacionados con eso de lo cuadro. ¿Vosotras saben?

AP1: ¿han comprendido?

AP6: pueden copiar y después venir a frente para hacer.

Las alumnas copian el ejercicio propuesto en la pizarra en sus cuadernos y después van a resolverlos en la pizarra. Las APS van llamando las alumnas que quieren para ir rellenando los huecos en blanco.

AP1: ¿vosotras han encontrado todas las palabras? ¿Para las palabras extranjeras han percibido algo que facilitase encontrarlas?

Aluna 3: las comillas.

AP1: eso, muy bien. ¿sabeis lo que es comillas?

AP1: contrasta con las manos

Aluna 1: isso aspas

AP1: ¿alguna duda? ¿Alguna duda de vocabulario?

Aluna 1: ¿qué es taquilla?

AP1: billeteria.