

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS**

ÁUREA DE ARAGÃO FERRAZ

**A PRÁTICA REFLEXIVA NA ATUAÇÃO DOCENTE DE
PROFESSORES DE ESPANHOL**

**SÃO CRISTÓVÃO- SE
2010**

ÁUREA DE ARAGÃO FERRAZ

**A PRÁTICA REFLEXIVA NA ATUAÇÃO DOCENTE DE
PROFESSORES DE ESPANHOL**

SÃO CRISTÓVÃO- SERGIPE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Letras da Universidade Federal de
Sergipe como requisito para a obtenção do grau de mestre
em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Givaldo Melo de Santana

Março
2010

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Ferraz, Áurea de Aragão
381p A prática reflexiva na atuação docente de professores de espanhol:
Aracaju – Sergipe / Áurea de Aragão Ferraz. – São Cristóvão, 2010.
171 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Núcleo de Pós-Graduação em
Letras, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade
Federal de Sergipe, 2010.

Orientador: Prof. Dr. Givaldo Melo de Santana.

1. Língua espanhola - Ensino. 2. Corpo docente – Prática
reflexiva – Sergipe. I. Título.

CDU 811.134.2:37.011.3-051(813.7)

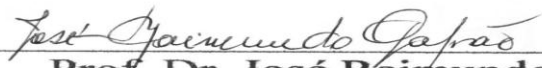
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS**

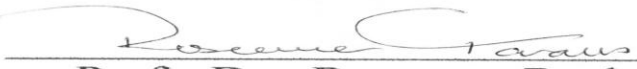
**A PRÁTICA REFLEXIVA NA ATUAÇÃO DOCENTE DE
PROFESSORES DE ESPANHOL**

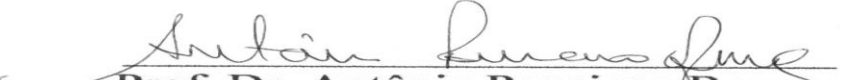
ÁUREA DE ARAGÃO FERRAZ

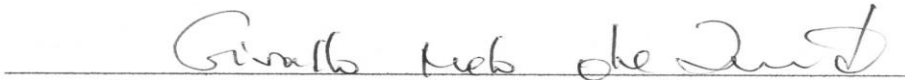
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito para a obtenção do grau de mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. José Raimundo Galvão
Secretário *ad hoc*


Profª. Dra. Roseanne Rocha Tavares
1ª Examinadora


Prof. Dr. Antônio Ponciano Bezerra
2º examinador


Prof. Dr. Givaldo Melo de Santana
Presidente da Banca Examinadora

Aos meus amados pais, Maria Mercêdes e Joel Aragão (in memoriam) que, mesmo enfrentando as vicissitudes da vida, educaram de maneira especial seus onze filhos.

Aos meus filhos, Laíze e Leandro, grandes amigos que vieram a esta vida para ajudar-me na difícil caminhada, tornando-a valorosa para mim.

AGRADECIMENTOS

Ao meu estimado orientador Givaldo Melo de Santana, pessoa especial, que soube administrar e respeitar vários tempos durante a execução deste trabalho: O tempo cronológico e o meu próprio tempo; de amadurecimento intelectual e emocional.

Ao prof. Dr. Antonio Ponciano Bezerra pelo carinho e atenção dedicados e comentários incentivadores sobre este trabalho, durante suas aulas tão brilhantes e sua participação na banca de qualificação e de defesa.

À prof.^a Dr^a Maria Inez Matoso Silveira pelos comentários durante sua participação na banca de qualificação e afeto dedicado durante e após o evento.

À prof.^a Dr^a Roseanne Rocha Tavares pelos comentários, também incentivadores, durante sua participação na banca de defesa.

Aos professores do Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal de Sergipe que se dedicam a todos os alunos com profissionalismo, paciência e boa vontade.

Aos colegas de Mestrado, com os quais dividi o sonho de me tornar mestre, em especial Luzia e Aldair pela amizade, estímulo e descontração em todos os momentos, Michelle e Taysa pelo coleguismo simpático e presente.

No es posible compaginar un incremento en la calidad del profesor si éste no es capaz de reflexionar sobre su propia praxis y replantearse, si es preciso, los **porqués** y los **cómos** de su actuación en el aula.

Aquilino Sanchez

RESUMO

Esta pesquisa apresenta um estudo sobre a atuação docente de professores de espanhol à luz da prática reflexiva. O estudo teve como base o conceito de prática reflexiva entendida como pensar, transformar e ressignificar, partindo da idéia de *reflexão* não só como um processo em que o professor analisa sua prática, compila os dados, descreve situações, elabora teorias, executa e avalia projetos, mas que também partilha suas idéias com colegas e alunos, estimulando discussões em grupo. Estabeleceram-se como objetivos: conhecer a opinião de um grupo de professores de espanhol sobre a sua prática, observar a atuação docente de quatro professores de espanhol do ensino médio e considerar o que esses professores dizem sobre sua prática e o que realmente acontece no contexto de suas salas de aula. Para desenvolver esta pesquisa de cunho qualitativo os seguintes procedimentos foram adotados: revisão bibliográfica, aplicação de questionários e observação de aulas. Os resultados obtidos revelaram que a reflexão enquanto **pensar** existe, mas de maneira inconsistente e, portanto, não proporciona terreno fértil para **transformar** e **ressignificar** a prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Reflexão. Professor de espanhol. Atuação docente.

RESUMEN

Esta investigación presenta un estudio sobre la actuación docente de profesores de español a la luz de la práctica reflexiva. Este trabajo se cimienta en la concepción de práctica reflexiva entendida como pensar, transformar y resignificar partiendo de la idea de reflexión no sólo como proceso en el que el profesor analiza su práctica, recopila los datos, describe situaciones, elabora las teorías, ejecuta y evalúa proyectos sino también comparte sus ideas con los colegas y alumnos, estimulando discusiones en grupo. Se han establecido los siguientes objetivos: conocer la opinión de un grupo de profesores de español sobre su práctica diaria, observar cómo se realiza la práctica de cuatro profesores de español de la educación secundaria y considerar lo que dicen estos profesores sobre su práctica y lo que realmente sucede en el contexto del aula de clase. Para su desarrollo, se han adoptado los siguientes procedimientos metodológicos: revisión bibliográfica, aplicación de cuestionarios y observación de clases. Los resultados obtenidos han revelado que la reflexión existe en tanto pensar sin embargo no presenta todavía terreno fértil para transformar y resignificar la práctica docente.

PALABRAS CLAVE: Reflexión. Profesor de español. Práctica del profesor.

ABSTRACT

This investigation presents a study on the teaching of Spanish teachers by the reflective practice proposal. The study was based on the concept of reflective practice seen as thinking, transforming and (re)signify, starting from the idea of reflection not only as a process in which the teacher analyzes his practice, compiles data, describes situations, develops theories, executes and evaluates projects, but also share his ideas with colleagues and students, stimulating group discussions. The objectives established were: knowing the opinion of a group of Spanish teachers on their practice, observe the performance of four Spanish teachers and consider what teachers are saying about their practice and what really happens in the context of their classrooms. In order to develop this study on the qualitative method, the following procedures were adopted: bibliographic review, questionnaires and classroom observation. The results obtained showed that the reflection while thinking exists but inconsistently and therefore does not provide fertile ground to change and (re)signify teaching practice.

KEY WORDS: Reflection. Spanish teacher. Teacher's practice.

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico 1- Planejamento de aula	76
Gráfico 2- Planejamento e necessidades.....	77
Gráfico 3- Execução do planejamento	78
Gráfico 4- Reflexão sobre a não execução.....	79
Gráfico 5- Reflexão sobre a prática diária.....	80
Gráfico 6- Reflexão sobre as atividades	81
Gráfico 7- Reflexão sobre avaliação e resultados.....	82
Gráfico 8- Escuta do aluno	83
Gráfico 9- Participação nas decisões da escola	85
Gráfico 10- Participação na escolha do livro didático	86
Gráfico 11- Participação nas decisões sobre o programa.....	87
Gráfico 12- Participação nas decisões sobre as avaliações.....	88
Gráfico 13- Metodologia utilizada	90
Gráfico 14- Habilidades lingüísticas trabalhadas	93
Gráfico 15- Reação diante de situações-problemas.....	95

INDICE DE QUADROS

1. Quadro das categorias e subcategorias de análise dos dados	100
2. Quadro do contexto de atuação de P1	101
3. Quadro do perfil acadêmico de P1	102
4. Quadro do desenvolvimento das aulas de P1	103
5. Quadro da interação na aula de aula de P1	104
6. Quadro do contexto de atuação de P2	105
7. Quadro do perfil acadêmico de P2	106
8. Quadro do desenvolvimento das aulas de P2	107
9. Quadro da interação na aula de aula de P2	108
10. Quadro do contexto de atuação de P3	109
11. Quadro do perfil acadêmico de P3	110
12. Quadro do desenvolvimento das aulas de P3	112
13. Quadro da interação na aula de aula de P3	113
14. Quadro do contexto de atuação de P4.....	114
15. Quadro do perfil acadêmico de P4	115
16. Quadro do desenvolvimento das aulas de P4	116
17. Quadro da interação na aula de aula de P4	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. Origem, delimitação e justificativa da pesquisa	19
2. Objetivos.....	20
2.1 Geral	20
2.2 Específicos.....	20
3. Metodologia da pesquisa	20
4. Organização do trabalho.....	21
CAPÍTULO I A PRÁTICA REFLEXIVA: O ESTADO DA QUESTÃO	
1.1 O Conceito.....	24
1.2 A prática reflexiva no exercício docente	26
1.3 A prática reflexiva no exercício docente: dificuldades e possibilidades	31
CAPÍTULO II A ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE LÍNGUAS	
ESTRANGEIRAS	
2.1 Teorias sobre a atuação docente	38
2.2 A concepção da atuação docente na metodologia para ensino e aprendizagem	
de línguas estrangeiras.....	44
2.2.1 Metodologia tradicional.....	45
2.2.2 Metodologia estrutural.....	50
2.2.3 Metodologia psicológica.....	54
2.2.4 Abordagem comunicativa.....	58
2.3 A atuação docente do professor à luz da Lei de Diretrizes e Bases da	
Educação Nacional e dos Parâmetros Curriculares Nacionais	64
2.3.1 Obrigatoriedade do ensino de espanhol na educação Básica	66

2.3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua espanhola.....	69
---	----

CAPÍTULO III ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Opinião dos professores de espanhol sobre sua prática.....	75
3.1.1 Das perguntas fechadas	75
3.1.2 Das perguntas abertas	89
3.2 Contexto da prática e atuação dos professores de espanhol	97
3.2.1 Observação das aulas do professor 1	101
3.2.2 Observação das aulas do professor 2	104
3.2.3 Observação das aulas do professor 3	108
3.2.4 Observação das aulas do professor 4	113
3.3 Considerações sobre o que os professores afirmaram sobre sua prática e o que foi observado no trabalho de campo	117
3.3.1 Do contexto de atuação	117
3.3.2 Do desenvolvimento das aulas	119
CONCLUSÕES	122
1.1 Limites da pesquisa	124
1.2 Considerações finais	125
1.3 Implicações e sugestões.....	127
REFERÊNCIAS	129
ANEXOS	
ANEXO I - Questionário aplicado	141
ANEXO II - Quadros dos dados dos questionários.....	143
ANEXO III- Guia de observação das aulas.....	152
ANEXO IV- Anotações da observação de aulas	154

No es posible compaginar un incremento en la calidad del profesor si éste no es capaz de reflexionar sobre su propia praxis y replantearse, si es preciso, los **porqués** y los **cómos** de su actuación en el aula.

Aquilino Sanchez

INTRODUÇÃO

Muito tem sido escrito sobre o profissional reflexivo desenhado por Donald Schön na proposta de um novo modelo de epistemologia da prática em oposição ao modelo da racionalidade técnica, cujas bases são o conhecimento na ação e a reflexão na ação. Refletir sobre a própria prática permite rever conceitos sobre a concepção de ser professor, além de conduzi-lo a uma postura investigativa e crítica sobre a sua prática. Na idéia de Shön (2000, p. ix) a reflexão tornará o profissional capaz de criar um repertório de soluções que possam se utilizadas em situações similares (mas não idênticas), que se leve em conta os conhecimentos prévios dos alunos durante a aprendizagem, ou seja, pensar o que fazem enquanto fazem.

A figura da reflexão sobre a educação de John Dewey (1933) e garimpada por Shön traz a acepção do ensino pela ação e não pela instrução e exige atitudes de abertura da mente, responsabilidade e dedicação que abrem espaço para diferentes perspectivas da realidade, tanto as mais viáveis quanto as mais distantes. A ação reflexiva é definida, então, como uma ação que demanda considerar de forma ativa e cuidadosa aquilo que se acredita ou que se pratica. Por sua vez Freire (2003, p. 22), coloca que “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”.

Atribuem-se às transformações sociais da modernidade no trabalho, na família, nas relações humanas os desdobramentos imputados como responsabilidade da escola, dos planejamentos, dos docentes. Acontece que o movimento de transição de valores da sociedade contemporânea em muito já superou o modelo da racionalidade técnica, espinha dorsal que (des)equilibra os cursos de formação de professores, e por consequência provoca desequilíbrio na atuação do docente recém-formado. À luz dos escritos de Perrenoud (2001c), do (re)conhecimento teórico da realidade, subentende-se desenvolvimento de novas abordagens em relação aos conteúdos.

Diante da complexidade e diversidade das situações com que o professor se depara os saberes racionais, embasamento teórico das ciências, não demonstram serem suficientes para dotá-lo de competência prática que o torne capaz de definir novas formas de ação e ajustes no âmbito do ensino. Além do conhecimento teórico-formal de sua área de atuação necessita possuir um conjunto de saberes abrangentes, didáticos e transversais, intuir e refletir na ação e

sobre a ação. Esta investigação trata do *paradigma reflexivo* sob a ótica de Phillipe Perrenoud (1993, 2001, 2002) Maurice Tardif (1991, 2002), Donald Shön (1983, 1988, 1992, 2000), entre outros. Perrenoud (2001b) defende que o dia a dia da sala de aula, a razão científica e prática, o conhecimento de processos universais e saberes de experiência, ética, envolvimento e eficácia são passíveis de conciliação.

Numa apropriação de dados do Banco de Teses do Portal de Periódicos da Capes foi possível verificar a pertinência desta pesquisa no contexto atual. No período de 2001 e 2002 o total de trabalhos/ano em que estudos sobre a prática reflexiva foram citados não ultrapassava de 22. Em 2003 aumentou para 41, já entre 2001 e 2008 foram registrados 312 trabalhos. Permanece desde então, quantitativo anual sempre superior a 45. Vale ressaltar que em média 17 dessas pesquisas estão na área da lingüística/ensino de línguas, abordando, de maneira significativa, a temática da prática reflexiva na formação de professores do Ensino Básico.

Da educação primitiva, de cunho prático, baseada na imitação dos mais velhos e marcada pelos rituais de iniciação até os nossos dias, teorias têm sido desenvolvidas, refletidas e utilizadas. Concebendo que as construções idiomáticas promovem relações entre mundo, realidade, natureza, humano e língua e na língua como meio de indicar a realidade, como segmento externo da realidade e, usada para objetivos específicos e identificáveis, a proposta aqui tem a intenção de analisar a relação de alunos e professores durante o processo - de encontro ou de confronto - para a aprendizagem da língua espanhola.

Literatura sobre a perícia ou imperícia do profissional, a partir do entendimento da atuação do educador dentro do contexto de ensino e aprendizagem como determinante da possibilidade maior de se alcançar os objetivos de cognição dos envolvidos no processo, demonstra que as áreas têm especificidades que conduzem o desenvolvimento do trabalho.

Desta elucubração, é possível pensar três termos distintivos: educador, profissional e trabalho. Partindo do pressuposto de que educar é um trabalho, o educador é, portanto, um profissional que deve orientar-se no sentido do bem-fazer a sua tarefa. Acontece que além das características inerentes a um professor, há também a especificidade daquilo que ele vai ensinar. Ensinar espanhol a um falante de português exigirá observação constante em relação às associações lingüísticas, na comunicação, na leitura e na escrita, comumente chamadas de *portunhol*.

É acreditando nas especificidades dessa área de conhecimento dentro do universo ensinar, que esta pesquisa se desenvolve, tendo como objeto a atuação do professor da língua espanhola, os tons que este fazer docente reflete e deve refletir diante das orientações das

diretrizes educacionais como a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96) e necessidades sociais da contemporaneidade no tocante, entre outros, aos saberes exigidos pela globalização.

Aprender e ensinar têm sido um processo marcado pelas mudanças presentes no mundo contemporâneo exigindo novas relações com o conhecimento e enfatizando a importância de transcendência da sala de aula do espaço escolar. Morin (2001) sugere que o ensino deverá ser *primeiro e universal*, ancorado na condição humana una e diversa da contemporaneidade.

Este estudo tem por objeto diagnosticar como a organização didático-pedagógica vem sendo pensada pelos docentes de língua espanhola, se a possibilidade de abertura ao diálogo sobre os valores e práticas desenvolvidas promove o desejo de conhecer dos alunos e dos professores ou, se esta atitude dialógica e relação interativa tornam-se, para eles, motivo de angústia. Pesquisa que pressupõe examinar como o professor de espanhol executa suas funções em sala de aula, de onde parte para realizar as reflexões, que componentes seleciona para debater/catalogar, quais são excluídos, como explica porque e o que faz, com que dificuldades se depara e que competências demonstra diante do processo. Como utiliza e se utiliza de um guia teórico (livro didático) para orientar seu exercício docente. Parte da idéia de *reflexão* não só como um processo em que o professor analisa sua prática, compila os dados, descreve situações, elabora teorias, executa e avalia projetos, mas que também partilha suas idéias com colegas e alunos, estimulando discussões em grupo.

Consideramos a conduta exploratória das abordagens didático-pedagógicas -métodos de ensino- uma estratégia de ação possível, contudo, a reflexão não como um fim em si mesma, e sim um meio potencial e indispensável para que se torne provável realizar um curso de mudança no modo de ser do exercício docente. Na opinião de Shön (2000), os profissionais se deparam com dificuldades reais em sua prática porque estas geralmente não têm a estrutura de problemas com soluções já pensadas, se apresentam de forma vaga e desordenada, deixando-os confusos e inseguros. Essa idéia, então, deve ser associada ao fato de que o professor enfrenta situações complexas que o conhecimento técnico pode não ajudá-lo a definir maneiras de agir e então só lhe resta buscar a solução pelo improviso, inventando e tentando estratégias situacionais que ele mesmo produz.

Como sugere Morin (2001), educar deve proporcionar uma inteligência tão abrangente que esteja apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de maneira que englobe todas as dimensões e se mantenha inserida na concepção global. Na suposição de que os professores não encontram um programa articulado com o contexto que enfatize a reflexão, a observação, a análise, a síntese; o espírito crítico e criativo e a capacidade de solucionar os problemas

postos pela realidade, então como definir o trabalho docente que permita aos alunos analisar os problemas, as situações e os acontecimentos geradores dos fatos e dos saberes?

Outro ponto a se considerar é o discurso corrente entre os sujeitos do processo educativo de que o aluno *não quer nada*, a família *não tem colaborado* e o professor *está desmotivado*¹. Interessa-nos o recorte sobre este último. Não é cogitado que o professor ensina em uma instituição que detém o controle de sua movimentação docente, do espaço, do tempo e dos recursos; também o fato de o mestre da atualidade além do ter que saber ouvir, tem que desenvolver a paciência, respeitar as diferenças e trabalhar coletivamente num posicionamento prático-reflexivo; consciente de sua ação e de sua função para perfazer, assim, os elementos de personalização e profissionalização que devem constituir o professor competente para a atualidade.

Ademais, torna-se necessário o conhecimento de estratégias que lhe permitam decidir e intervir no cotidiano, aprender a conviver com mudanças e incertezas tão freqüentes na modernidade, tornando-se um agente social da transformação e contribuindo para o equilíbrio da relação docente-discente, através de uma atitude dialógica, interativa e afetiva.

Nesta perspectiva, embora reconheçamos a longa lista do *tem que ser assim*² que se lhe é exigido, percebemos como sendo os caminhos para tornar possível evitar as conseqüências negativas no magistério atual que têm sido alvo de discussão nas literaturas da área.

É sabido que questões pedagógicas ou metodológicas não são apenas intelectuais, o exercício docente expõe crenças e valores que exigem um trabalho de sensibilidade e imaginação. O modo de ser de alunos e professores emerge no corpo a corpo da sala de aula indagando por análises complexas, requerendo saberes, além da habilidade técnica. É o momento da disponibilidade, da humildade e do gosto pela troca de experiências possibilitando o entendimento.

Sendo assim, a ligação entre teoria e prática é fundamental para o nascimento da cognição, daí que a apropriação de algumas idéias pedagógicas e limites impostos pela utilização escolar a que se destina se fazem necessárias neste estudo. Dialogar com os saberes dos envolvidos no ensino de espanhol de forma que os aprendizes desejem, conheçam e utilizem da língua-alvo como instrumento de comunicação e acesso a informações é ainda mais primordial nos tempos de hoje que de outrora.

¹ Vivência da autora

² Inferência da autora

1. Origem e justificativa da pesquisa

Como professora recém-formada, no momento de ministrar aulas de língua estrangeira, o despreparo para atuar na realidade encontrada foi constatado. Por certo que havia conhecimento do manejo da língua - resultado de buscas fora do contexto institucional-, mas não o conhecimento quanto à reflexão sobre o ensino de idiomas. Desse modo, refletindo sobre as preocupações de quase trinta anos de experiência no ensino fundamental e médio e inquietudes vividas durante os primeiros anos de experiência docente em língua espanhola, na universidade, nasceu o objeto deste estudo.

Na hipótese de que não é possível simplesmente mudar o método sem contextualizá-lo no mundo em transformação e que este interfere no cotidiano e na relação entre os sujeitos do processo, a busca consiste em interrogar, sem ignorar a complexidade do fenômeno, sobre o modo como o encontro de professores e alunos de espanhol em sala de aula tem sido instaurado. O professor planeja antes de ir para a aula? Quando planeja, ele leva em conta as necessidades dos alunos? Quando planeja, cumpre? Reflete por que não cumpriu? O professor reflete sobre sua prática diária? Qual a metodologia utilizada pelos professores? Evidencia-se uma teoria subjacente na atuação dos professores? O professor reflete sobre as atividades da aula? As atividades são motivadoras? As quatro habilidades são exploradas? Que habilidades linguísticas são trabalhadas em sala de aula? Os professores participam das decisões sobre as avaliações? Reflete sobre a avaliação e os resultados? Quando avalia e percebe que os objetivos não foram atingidos ele procura refletir, ou segue adiante com o conteúdo? Como reagem os professores diante de situações-problemas? O professor escuta o aluno? Os professores participam das decisões da escola? Os professores participam das decisões sobre o livro didático? Os professores participam das decisões sobre o programa? Quais os limites e possibilidades do processo reflexivo sobre os *saberes a ensinar e para ensinar*³ na prática do professor de espanhol?

Phillipe Perrenoud (2001b) argumenta que a maioria dos especialistas julga dispensável um bom domínio dos saberes disciplinares, desobriga-se de saberes pedagógicos ou didáticos profundos, ou se permite reduzi-los ao mínimo vital no desempenho de suas funções. Acreditamos que, neste prisma, a atuação docente tende ao insucesso do planejado em termos de aprendizagem. Em resumo, esta investigação se justifica pela crença de que o

³ Perrenoud (2001a)

investimento de pesquisa na área da atuação docente do professor de espanhol sempre enriquecerá no sentido de transformar e agregar valores não apenas aos resultados, mas durante todo o seu processo. Por sua vez, também pressupõe contribuir com a análise sobre a importância de a atuação docente do professor de língua espanhola estar alicerçada no *paradigma reflexivo*, proposto por estudiosos como Philippe Perrenoud (2002), Donald Schön (2000), Maurice Tardif (2000), entre outros.

2. Objetivos

2.1 Geral

À luz do exposto anteriormente e compreendendo esta pesquisa como possibilitadora de debates e enriquecimento para o ensino de espanhol, foi delimitado como objetivo geral analisar a atuação do professor de língua espanhola à luz da prática reflexiva.

2.2 Específicos

Entendendo a prática reflexiva como pensar, transformar e ressignificar o exercício profissional docente foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- **Conhecer** a opinião de um grupo de professores de espanhol sobre a sua prática.
- **Observar** a prática docente de quatro professores de espanhol do ensino médio.
- **Considerar** o que os professores dizem sobre sua prática com o que realmente acontece no contexto da sala de aula.

3. Metodologia da pesquisa

A pesquisa qualitativa é o procedimento metodológico norteador deste estudo, no qual se utiliza abordagem da realidade educacional pela pesquisa empírica, objetivos descritivos, procedimentos de revisão bibliográfica, questionário composto de questões fechadas e abertas

com quatorze docentes de espanhol e observação de aulas de quatro professores de língua espanhola, no ensino médio. Destes, dois são de escolas públicas e dois de instituições particulares. Para consecução da coleta de dados, com a intenção de, por meio deles, conhecer, detalhadamente, a ação docente dos participantes e alcançar os objetivos propostos. Segundo Bogdan e Biklen (1994) existem cinco aspectos básicos que caracterizam a pesquisa qualitativa:

- Na investigação qualitativa o ambiente natural é fonte direta de dados e o pesquisador é seu principal instrumento. Os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. Este tipo de estudo é também chamado *naturalístico*⁴. Para esses autores, portanto, todo estudo qualitativo é também naturalístico.
- A investigação qualitativa é descritiva. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações e acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Todos os dados são considerados importantes.
- Os investigadores deste tipo de pesquisa se importam mais com o processo do que com o produto. O interesse do pesquisador é verificar como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.
- O modo como as pessoas dão sentido à sua vida é foco de atenção especial do pesquisador. Esses estudos qualitativos consideram a perspectiva e os diferentes pontos de vista dos participantes.
- A análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

Investigação dessa natureza também se utiliza da etnometodologia na intenção de compreender as *realizações práticas* (Bodgan, 1994) do universo pesquisado. Conforme o autor esta é a metodologia que lida com detalhes relativos à ação e à compreensão. Microquestões como conteúdos específicos de conversas e vocabulário tornam-se mais concretos quando os sujeitos se encontram na situação. Portanto, o estudo etnográfico busca observar *in loco* o modo como as pessoas realizam o cotidiano e de quais aspectos se utilizam para fazê-lo funcionar.

⁴ Grifo original

Na perspectiva em que se inscreve a proposta ora apresentada é pertinente o estudo de natureza qualitativa e etnográfica, de análise de abordagem interpretativa, valendo-se dos instrumentos expostos neste item. Esta investigação toma como instância singular a atuação do professor de língua espanhola e tem aporte teórico em autores como Philippe Perrenoud (1993, 2001, 2000, 2002), Donald Schön (1983, 1988, 1992, 2000), Maurice Tardif (1991, 2002), Francisco Imbernón (1998), Edgar Morin (2001), entre outros.

Importa registrar que o diálogo com os autores acima não exclui outros autores que foram surgindo ao longo da elaboração desse trabalho, ponderando-se que ajudaram a fundamentar e dar sustentação a essa pesquisa.

4. Organização deste trabalho

No propósito de responder às perguntas que suscitaram a motivação para esta pesquisa, bem como dos objetivos apresentados, esta dissertação foi organizada em três capítulos. O primeiro traz o referencial teórico norteador, no qual são apresentadas as concepções de estudiosos sobre a prática reflexiva e o profissional da educação. O segundo discorre a respeito de teorias sobre a atuação docente e o ensino de línguas estrangeiras, dos pressupostos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua espanhola já que tratamos aqui, do ensino de espanhol. No terceiro capítulo demonstra-se a análise dos dados. Posteriormente seguem as conclusões do estudo, as limitações, as considerações finais e as implicações e sugestões.

“A idéia de reflexão na ação e sobre a ação está ligada à nossa experiência do mundo. Entretanto, nem sempre o sentido dessas expressões é transparente para nós. É evidente que um ser humano *pensa* constantemente no que faz, antes, durante e depois de suas ações. No entanto, será que isso o transforma em um profissional reflexivo?”

Phillipe Perrenoud, 2002, p.29

CAPÍTULO PRIMEIRO

A PRÁTICA REFLEXIVA: O ESTADO DA QUESTÃO

1.1 O conceito

Neste capítulo serão apresentadas as principais abordagens referentes à prática reflexiva no exercício profissional do docente, com vistas à construção dos fundamentos teóricos para subsidiar a análise desta pesquisa. Ao fazer uma revisão da literatura sobre a prática reflexiva, seja em artigos publicados em revistas especializadas, seja em obras recomendadas, discussões e investigações sobre professores reflexivos, professores autônomos e pesquisadores, a questão é manifestada, nesse contexto, como temática privilegiada.

Segundo o dicionário de filosofia de Abbagnano, reflexão “é o ato ou o processo por meio do qual o homem considera suas próprias ações”. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Victor Hoz, em seu dicionário de pedagogia, afirma que “*reflexión es aquella actividad de la mente, mediante la cual el hombre vuelve sobre sus propios actos, haciéndolos objeto de conocimiento.*” *Consideração atenta, observação e prudência* são os vocábulos escolhidos pelos dicionários de língua portuguesa Michaelis e Aurélio para definir o termo.

Para ressaltar a linha de pensamento que esta dissertação segue, a definição de Dewey (1933) torna-se elucidativa. Na concepção deste autor, reflexão é um processo que envolve a investigação voluntária e cuidadosa de um problema em busca de evidências que permitam solucioná-lo. Segundo ele, o pensamento reflexivo é diferente das ações rotineiras e desordenadas, uma vez que é composto de dois elementos: o estado de perplexidade, hesitação, dúvida e o processo de investigação direcionado para a solução do problema em foco. Shön (2000) teoriza sobre a *reflexão na ação e sobre a ação*, aquela remete à criação dos caminhos para solucionar situações-problemas e esta, à investigação contextualizada da origem do problema, subsidiando o desenvolvimento do professor pesquisador.

Reflexão é um termo abrangente e presente nas ciências. Laeng (1973) defende que proporcionar a reflexão na linguagem pedagógica corrente, significa estimular uma aquisição pessoal do saber através de processos heurísticos, isto é, de investigação e pesquisa independente.

Habermas (1990) evoca a auto-reflexão como o caminho para estar consciente dos determinantes que estruturam uma realidade social. Desta maneira, vem a ser possível perceber e agir sobre as diferentes experiências que o contexto de vida de cada aluno, traz como produto para dentro da sala de aula.

Na concepção de Shön (2000), para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o estamos fazendo, obrigamo-nos à reflexão que nos levará a inventar procedimentos para resolver problemas. Problemas que Perrenoud (2001b) levanta como oriundos das diversidades de cultura, objetivos e atuações entre os sujeitos do processo pedagógico e suas finalidades. Segundo o mesmo autor (1993), o ato de ensinar não se restringe a aplicar cegamente uma teoria, nem se contentar com um modelo, sobretudo, implica na resolução de problemas, na tomada de decisões, no agir “em situações indeterminadas e muitas vezes emergentes. Situações-problemas” que exigem do professor a *reflexão na ação* como enunciou Shön (2000), principal formulador do conceito do profissional reflexivo.

Situação-problema é um conceito utilizado por Astolfi *apud* Perrenoud (2000a, p. 42-43) que afirma ser a “situação organizada em torno da resolução de um obstáculo pela classe, obstáculo previamente bem identificado e tem como características”:

- O estudo se organiza em torno de uma situação de caráter concreto, que permita efetivamente ao aluno formular hipóteses e conjecturas[...]
- Os alunos vêem a situação que lhes é proposta como um verdadeiro enigma a ser resolvido, no qual estão em condições de investir. Esta é a condição para que funcione a devolução: o problema, ainda que inicialmente proposto pelo professor, torna-se 'questão dos alunos'.
- Os alunos não dispõem, no início, dos meios da solução buscada, devido à existência do obstáculo a transpor para chegar a ela. É a necessidade de resolver que leva o aluno a elaborar ou a se apropriar coletivamente dos instrumentos intelectuais necessários à construção de uma solução.
- A situação deve oferecer resistência suficiente, levando o aluno a nela investir seus conhecimentos anteriores disponíveis, assim como suas representações, de modo que ela leve a questionamentos e à elaboração de novas idéias.
- A solução, entretanto, não deve ser percebida como fora de alcance pelos alunos, não sendo a situação-problema uma situação de caráter problemático. A atividade deve operar em uma zona próxima, propícia ao desafio intelectual a ser resolvido e a interiorização das *regras do jogo*.
- A antecipação dos resultados e sua expressão coletiva precedem a busca efetiva da solução, fazendo parte do jogo o *risco* assumido por cada um.
- O trabalho da situação-problema funciona, assim, como um debate científico dentro da classe, estimulando os conflitos sociocognitivos potenciais.

- A validação da solução e sua sanção não são dadas de modo externo pelo professor, mas resultam do modo de estruturação da própria situação.
- O re-exame coletivo do caminho percorrido é a ocasião para um retorno reflexivo, de caráter metacognitivo; auxilia os alunos a conscientizarem-se das estratégias que executaram de forma heurística e a estabilizá-las em procedimentos disponíveis para novas situações-problema.

Retomando as idéias de Perrenoud (2001b) e Tardif (2002), esta pesquisa entende que a relação com os alunos expõe o professor a situações complexas e individuais. Situações que fogem às regras e às técnicas estabelecidas porque não acontecem situações exatamente iguais que facilitem a ação em sua resolução, pois o objeto humano se faz nas relações sociais e traz uma bagagem de valores culturais e sociais para essas relações.

De acordo com o pensamento de Tardif (2002), é possível afirmar que o exercício docente é feito especialmente de tensões e de dilemas, de negociações e de estratégias de interação, tornando necessário fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos para possibilitar o ensino e a aprendizagem.

Embora a preocupação de Shön (2000) tenha como referência o profissional reflexivo, não especificamente o professor, a contribuição de seus trabalhos para o ensino tem sido profícua. Traz uma acentuada valorização da prática refletida para proporcionar respostas às situações novas, incertas e indefinidas, comuns no campo de atuação docente, apontando para o conceito do professor reflexivo.

1.2 A prática reflexiva no exercício docente

A partir dos anos 1990, surgem discussões e pesquisas sobre a profissionalização de professores em diferentes países. Os conceitos *professor reflexivo* e *professor pesquisador* são propostos e valorizados como necessários no panorama educacional da (pós)-modernidade. Porém a apropriação generalizada tem sido criticada e tem exigido análise, como destaca Pimenta (2005, p. 18)

Todo ser humano reflete. Aliás, é isso que o diferencia dos demais animais. A reflexão é atributo dos seres humanos. Ora, os professores, como seres humanos, refletem. Então, por que essa moda de “professor reflexivo”? De fato, desde os inícios dos anos 1990 do século XX, a expressão “professor reflexivo” tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente.

A autora continua esclarecendo que, para estabelecer a diferença entre atributo e conceito associados ao trabalho pedagógico, é necessário contextualizar a origem desse movimento, declarando que Shön, enquanto professor do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, participou de reformas de currículos e, observando a prática dos docentes, valeu-se de seus estudos de filosofia, especialmente sobre John Dewey, para sugerir a valorização da *experiência* e a *reflexão na experiência*, assim como do conhecimento tácito, conceito formulado por Luria e Polanyi. Dentro desta perspectiva Pimenta (2005, p.19), entende que Donald Shön partiu destas idéias e propôs

(...) formação profissional baseada na *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram no ato. Esse *conhecimento na ação* é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de *reflexão na ação*. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático.

Essas abstrações foram disseminadas em vários países e o ensino como prática reflexiva tornou-se tendência nas pesquisas em educação, conforme dados do Banco de Teses do Portal de Periódicos da Capes, na introdução deste trabalho. Porém, educadores defendem que não tem havido uma articulação entre tal conceito e sua execução no desempenho do professor. Parece haver uma desarticulação entre o conceito de reflexão e a sua representação na prática.

Libâneo (2005), Pimenta (2005) e Valadares (2005) criticam o problema do reducionismo do termo reflexividade no Brasil. Reconhecem as contribuições da reflexão, desde que essa seja sistematizada, coletiva, uma vez que, conforme Libâneo (2005) “o cerne da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir.”

A prática docente reflexiva como ponto de partida para a construção de saberes implica que a reflexão, enquanto objeto de estudo da prática é entendida também como fonte de conhecimento e locus de produção de saberes, onde a experiência ganha relevância, enquanto parte do saber-fazer, próprio da profissão. A teoria contribui para dar significado ao processo de ensino e aprendizagem, no entanto, não permite a previsão e o controle de tudo. Dewey (1976) se utiliza da argumentação de que a teoria desempenha o papel de guia para o professor embrenhar-se na experiência, apoiando-se nesta para interpretar o processo.

Entender o ensino reflexivo requer procurar as suas raízes no pensamento sobre educação e evolução da didática. No ato de ensinar, o professor planeja, decide, coordena

habilidades e estratégias, traz para a sala de aula expectativas, informações, idéias e crenças, seleciona pistas significativas, formula ou confirma hipóteses, o que pode oferecer elementos importantes para a compreensão do percurso de construção da profissão docente.

Neste contexto, o processo de reflexão se caracteriza por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significados que preencham as lacunas de noção prática sobre as experiências vividas. Torna-se imperativa a articulação da teoria e da técnica adquiridas com o conhecimento sistemático para desenvolver soluções. Espera-se que o conhecimento teórico enriqueça com a prática no momento de esgotamento da fundamentação adquirida através da literatura. Porém o desafio que se coloca para atender às necessidades da sociedade estudantil contemporânea apresenta, cada vez mais, relação com representações dos sujeitos do processo exigindo do professor o domínio intelectual e também emocional para lidar com situações complexas.

Considerando-se que interpretar a atuação não é descrever uma situação do processo de ensino e aprendizagem e sim questionar porque aconteceu, é imperativa a reelaboração de formação e práticas. Vale aqui, a apropriação da assertiva em Donald Schön (2000, p.17) de que

Essas zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores escapam aos cânones da racionalidade técnica. Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflitos de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a solução técnica dos meios.

É notório que quanto mais a sociedade se sente incapaz de fazer certas coisas mais ela exige da escola, gerando uma violência simbólica contra o professor através da crítica pública, das insinuações e condições materiais de trabalho que não o dignifica. É como se a lacuna arraigada em currículos, que não conjugam teoria e prática na visão de mundo que se refaz e se atualiza desnudassem o professor, tantas vezes cobrados para preencher as necessidades do contexto em que exercita sua docência. Como interpretar e adaptar sua atuação a estas necessidades? Consideramos que a reflexão, nestas circunstâncias, promove a compreensão dos saberes a exortar.

Numa abordagem das dificuldades do cotidiano do professor, Tardif (2002, p. 87), lança mão de depoimentos que demonstram as formas instáveis entre o planejado e a realidade. Segundo ele, os professores entrevistados relatam que muito aprendem com a prática, *pela experiência, tateando e descobrindo*.

(...) Há muita idealização. A gente é obrigado a abandonar muita coisa.(...) No que se refere realmente à sala de aula, quem me ensinou realmente as coisas foram os colegas à minha volta(...). (...) A gente vai ficando com menos expectativas. A gente consegue fazer coisas interessantes, mas não faz milagres (...). Mas se não deu certo uma vez, eu não recomeço. Não faço a mesma coisa de novo. Apresento outra coisa hoje. E aí começo uma nova atividade. (...) Mas o ato de estar numa sala de aula, de ensinar, você não pode aprender isso em lugar nenhum, a não ser na própria sala.

É a constatação de que a prática desenvolve competências que não foram ensinadas, são assimiladas através de tentativas, do erro e do acerto. O mesmo autor defende que a complexidade desse exercício está no *objeto humano do trabalho docente*, a singularidade e a peculiaridade num contexto cuja planificação conjectura o homogêneo. Daí que o enfoque das perspectivas reflexivas, de acordo com Pimenta (2005), apesar de a imagem do professor assemelhar-se como moderna e autônoma, ainda há dessemelhança nas relações entre o trabalho preceituado e trabalho real.

No que concerne à Tardif (2002), o professor tem que trabalhar em grupos, mas também tem de se dedicar aos indivíduos. Deve fazer seu trabalho atento à heterogeneidade do ato de aprender e ao mesmo tempo objetivando resultado único de um plano, avaliar sem excluir, dar afeto sem mostrar preferências e ainda contornar as resistências que os alunos possam direcionar às suas iniciativas.

Como ressalta Shön (2000), para a realização do processo reflexivo, quatro elementos básicos devem ser observados: que os professores reflitam sobre sua linguagem, seu sistema de valores, de sua compreensão e sobre o modo de como definem seu papel. Importa, aqui, caracterizar o pensamento reflexivo de que fala John Dewey, destacar o termo e os vários tipos de reflexão descritos por Donald Schön, bem como conhecer seus contributos e asserir que o professor é o organizador de aprendizagem desde os meios virtuais até o espaço físico.

A visão de perspectiva funcional daquilo que se aprende enquanto em formação também fragiliza o professor. O docente não pode garantir a funcionalidade daquilo que ensina, não pode responder sobre a utilidade que terá para seu aluno sujeitos que são, ambos, das mutações das condições de vida na sociedade atual. Cristalizar perfil de resultado dentro de um programa que não (re)considere que os saberes estão dentro dos aprenderes culmina em exclusão que funciona como qualidade de um e defeito do outro. Os saberes adquiridos não são algo mais que acrescentamos ao labor diário, são parte deste.

É mister compreendermos que as correntes pedagógicas que buscam superar o racionalismo, embora propondo novas concepções de conhecimento, não têm sido suficientes para construir práticas hegemônicas de um novo paradigma no cotidiano da escola da vida do nosso tempo.

Sobre a abrangência que uma atuação transformadora alcançaria, Perrenoud (2001, p.12) escreve:

Para serem profissionais de forma integral, os professores teriam de construir e atualizar competências necessárias para o exercício, pessoal e coletivo, da autonomia e da responsabilidade. A profissionalização do ofício de professor exigiria uma *transformação do funcionamento dos estabelecimentos escolares e uma evolução paralela dos outros ofícios relacionados ao ensino: inspetores, diretores, formadores...*⁵

Uma análise sobre a esteira de reformulação de conceitos requerida por esta perspectiva demonstra a premência – até porque demanda tempo - por ações de atuação que dêem conta de atender às carências reais da escola⁶ como contexto de ensino e aprendizagem. A escola não é um prédio, são pessoas, não podemos observar as dificuldades do exercício docente somente quando desencadeia questionamentos sobre os resultados alcançados.

Segundo Perrenoud (2001), a realidade do professor iniciante esbarra no projeto de professores preocupados em tratar de temas que dominem muito bem. Com o pretexto de atenuar as *urgências* que julgam úteis inibem a reflexão sobre o que eles “gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre o resultado de tudo isso.”

Desde os meios virtuais até o espaço físico, o professor emerge como aquele que preenche as necessidades do contexto, tem que interpretar e adaptar sua atuação dedilhando de forma harmônica a ciência, a técnica e a arte. O aluno da sociedade contemporânea tem na aprendizagem de língua espanhola um (pre)texto para pensar o mundo, mas que mundo lhe apresentamos que desperte o desejo para estudar o idioma? A escola antes era fator de promoção social, e agora? A incerteza de fins e objetivos que existem na sociedade atual e as transformações impetradas pelas possibilidades comunicativas informatizadas contradizem os planejamentos prontos e uniformes para turmas díspares. Díspares em conhecimentos de mundo, anseios e comportamentos esperados pelo professor. Também se encontra subvertido aquilo que o aluno espera do professor. É legítimo pensar que alunos e professores são representações das contradições do mundo, numa sociedade em que as tecnologias mudam o trabalho, a comunicação, a vida cotidiana e até mesmo o pensamento.

Da necessidade de articular teoria e técnica, advindas do conhecimento sistemático para desenvolver soluções, os atores desse campo social podem estagnar no mundo do conhecido, na busca de identidades que os vistam da roupagem cognitiva e profissional mais apropriada

⁵ Grifo da autora

⁶ No cenário de pesquisa educacional das últimas décadas, a educação tem sido considerada dentro da complexidade e ambigüidade do papel do professor na escola contemporânea. Nessa linha de análise, podemos citar, entre outros: Develay (1996) e Zeichner (2000).

para a atualidade. Neste momento, a reflexão dará a sustentação, mas não isenta de uma formação mais ampla que enriqueça com a prática sem excluir o teórico.

Não se trata de uma iluminação do lugar do professor e sim de atentar para a sua especificidade. As possibilidades de desvelar o não-dizível num contexto de ensino e aprendizagem, de pensar o pensado, de compreender que em ensino não existe palavra definida e sim um experimentar constante de novas formas de relação que fomenta interpretação educacional para além de seus limites intrínsecos e exclusivos.

1.3 A prática reflexiva no exercício docente: dificuldades e possibilidades

No que concerne às dificuldades, Shön (2000, p.15) afirma:

Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e práticas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. (...) no pântano estão os problemas de interesse humano.

Como a regra geral é trabalhar os saberes à luz da racionalidade técnica, o autor sugere que a consciência de áreas de prática pantanosas e imprecisas não são consideradas pelos cânones daquele conhecimento.

Nas palavras de Perrenoud (2001) um dia, quem sabe, as ciências humanas e sociais sejam capazes de teorizar como as ciências físicas, de maneira formal, precisa e operacional. No entanto, para o autor, esse momento ainda não chegou.

Dentro dessa perspectiva, é natural encontrar dificuldades para o exercício docente. Um professor reflexivo intenciona aprender métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes, interagindo, inclusive, com outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos que reinvestidos na ação, ampliarão o que aprendeu no período de formação inicial e o que descobriu em seus primeiros anos de prática. Continuidade na avaliação de seus objetivos, de seus procedimentos, de suas evidências e de seus saberes torna-se um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica.

Maria Isabel Serrão (2005), coloca o fato de a *burocracia e meritocracia*⁷ serem obstáculos com o poder de impedirem a prática reflexiva, em se considerando a incerteza no percurso da aquisição dos saberes escolares e que o professor deve dispor das condições que tornem possíveis a orientação e reorientação de suas ações pedagógicas.

Por outro lado, críticas e acréscimos são feitos em relação à proposta feita por Schön, embora seja incontestável seu tributo para uma nova perspectiva de atuação que atenda às necessidades dos docentes e dos alunos. A crítica que se coloca contra a prática reflexiva é que o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto. É decorrente do *reducionismo*⁸ que se faz da reflexão situada nos espaços estreitos da sala de aula, que se instaura a crítica ao conceito de professor reflexivo.

Como referenda Tardif (2002), os objetivos de ensino escolar são gerais e requerem do professor, na sala de aula e fora dela, ação contínua para decidir e escolher os meios de alcançar as finalidades do processo. Na sala, a ação interativa entre ele, alunos, escola e saberes; fora dela, a preparação das aulas e das avaliações, observando os inúmeros e variados objetivos de ensino. Por sua vez, não se pode negligenciar da teoria como suporte para a prática e este sobrepeso de atividades também tem se constituído em um entrave real para o docente que se propõe à reflexão.

Investigar, compreender seus fracassos, projetar-se no futuro, decidir como proceder sempre quando ocorrer uma situação semelhante e ao iniciar os períodos letivos; estabelecer objetivos mais claros, explicitar suas expectativas e seus procedimentos, é um trabalho que, para se tornar regular, demanda tempo, profissionais volitivos, ambiente escolar e aprendizes favoráveis ao repensar dos saberes.

Some-se a isto a alegação de Perrenoud (2003), a respeito de posicionamentos que ele considera romanescos sobre a profissão docente, motivo de desilusão e desânimo de professores da atualidade. A complexidade desse ofício pode ser observada quando expõe sobre as dificuldades a serem enfrentadas no cotidiano do professor

Gostar dos jovens é bom, mas nem todos são fáceis de amar, se isso significa que devem ser obedientes, educados, limpos, corretamente vestidos, disciplinados, respeitadores dos adultos. (...) Gostar muito de trabalhar com jovens é bom, mas é inútil acreditar que se pode ensinar fugindo sempre do contato com os adultos. (...) Gostar de ser o "grande professor solitário" é bom, mas hoje é preciso cooperar, trabalhar em equipe, participar do projeto da escola. (...) Gostar dos saberes e ter vontade de partilhá-los é bom, mas isso não basta quando se é confrontado com

⁷ Segundo a autora, um obstáculo real para a prática reflexiva é a racionalidade burocrática, que configura o exercício funcional docente. Aspectos de ordem institucional e política. Por mais criativo que o professor venha a ser, ele será sempre regido por uma organização e o mérito está em não ferir o contrato social ao qual subornou sua atuação.

⁸ Pimenta (2005); Alarcão(1996, 2002); Valadares(2005).

alunos que não vêm por si mesmos o sentido da escola, ou não estão dispostos em aceitar o trabalho necessário para aprender. (...) Gostar de transmitir conhecimentos é bom, mas essa fórmula é somente um atalho para dizer "construir" conhecimentos. (...) Gostar de tomar a palavra diante dos alunos é bom, mas em doses homeopáticas. (...) Gostar de se dirigir à classe toda é bom, mas esse procedimento tem virtudes pedagógicas limitadas. (...) Gostar de se organizar ao seu modo é bom, mas a profissão de educador consiste cada vez menos em estar presente na escola quando os alunos nela estão também. (...) Gostar de agir com intuição e humanidade é bom, mas ensinar atualmente exige, mais que tudo, habilidades específicas, saberes e competências que não derivam do senso comum, mas de uma formação didática e pedagógica árdua. Gostar de vida tranqüila é bom, mas a vida dos educadores não é mais tranqüila, se é que ela já o foi algum dia. Cada reforma de estrutura, cada novo programa modifica as rotinas, nada é definitivamente adquirido, sem falar nas mudanças das tecnologias e dos modos de vida das famílias. Gostar de boas férias é bom, mas ensinar não consiste em ir para a sala de mãos abanando. (...) Gostar de estar do lado do conhecimento e da virtude é bom, mas ensinar é também manejar a sedução, a repressão, a recompensa e a sanção a (...) Gostar de ser o portador da verdade é bom, mas hoje em dia a mídia e a Internet disputam com a escola o monopólio dos saberes. (...) Gostar de instruir é bom, mas é preciso aceitar a resistência de alguns alunos, sua "alergia" ao saber, o fracasso de toda estratégia, característico do que Freud chamava de "profissão impossível", no sentido de que a ação pedagógica jamais estará certa de atingir seus fins.

Por certo o autor não pretende desanimar os profissionais do ensino, senão tocar no assunto das situações-problemas de maneira clara e objetiva. Lecionar é uma associação complexa entre ciência, técnica e arte. O educador deve estar comprometido com a profissão, sentir-se autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões para atender aos contextos em que trabalha e interpretá-los para adaptar a própria atuação a eles. No entanto, os contextos educacionais são extremamente complexos e não há um igual ao outro. Uma mesma escola e até uma mesma turma, poderão exigir práticas diferentes de acordo com a oferta de aprendizagem apresentada.

A propósito, a escola para todos, desígnio histórico contemporâneo, recebe todos os grupos sociais, dos mais pobres aos mais ricos, de todas as raças e todas as etnias, toda essa gente ao mesmo tempo fomentou uma enorme complexidade que não existia no passado. Então, o professor na sociedade moderna se depara com mais complicações no ambiente escolar do que no passado.

De acordo com Morin (2001), os interesses e a variedade de idéias são supostos e nutridos por esta democracia cuja vitalidade e produtividade necessitam ao mesmo tempo de conflitos de idéias e opiniões para ser instituída. Nesse contexto de pluralidade para lecionar, tem sido inevitável a constante ampliação de ferramentas cognitivas. Ao passo que as dificuldades são elencadas, as possibilidades para a ação reflexiva no ato de lecionar despontam nas pesquisas como superação dos problemas atuais diante dos avanços tecnológicos e científicos.

Tardif (2002) observa que o que se ensina e a maneira como se ensina são transformados pelo tempo e pelas mudanças sociais. Daí que, na docência, o profissional deve examinar seu desempenho disposto a mudar se concluir, como necessárias, adequações e continuidade de exploração para o aperfeiçoamento.

Sendo assim, a prática docente baseada no *paradigma reflexivo* torna-se possibilidade e conduz ao entendimento de que é certo que as destrezas adquiridas no ensino convencional influem nas escolhas do professor, porém a reflexão trará mais segurança para as escolhas. Richards e Lockhart (1998, p.14) comentam a respeito.

Un profesor bien informado acerca de la naturaleza de su trabajo puede evaluar su nivel de desarrollo profesional, así como aquellos aspectos que necesiten cambiarse. Además, cuando la reflexión crítica se enfoca como um proceso continuo y parte habitual de la enseñanza, los profesores se sentirán más seguros al probar distintas opciones y evaluar sus efectos en la docencia.

É importante mencionar que é possível o docente estar aberto para o incentivo das ações diferenciadas oportunizando atuação e ensino mais significativos e críticos, desde que se realizem as oportunidades de interlocução entre ambiente de trabalho e o profissional da educação.

A propósito do exposto acima, não só o professor, mas todos os sujeitos da ação pedagógica deverão estar propensos à superação do conformismo de que os saberes são produtos prontos para consumir, sem definição de para quem, para que e por que consumi-los.

Ainda segundo Richards e Lockhart (1998), encontramos apresentação de procedimentos como “diarios del profesor, informes de clase, encuestas y cuestionarios, grabaciones en vídeo y en audio, observación, Investigación en acción”, que proporcionam refletir as estratégias de intervenção ou mudanças necessárias para as aulas.

Os mesmos autores sugerem a escolha das ferramentas em pertinência com o objetivo e o problema que se manifesta, já que cada “procedimiento tiene ventajas y limitaciones, y algunos son más útiles para explorar ciertos aspectos de la docencia que otros.” Em poucas palavras, o professor deve fazer uso do diário de classe para o registro dos acontecimentos e posterior reflexão sobre as reações, perguntas e observações ocorridas durante as aulas. Será como um guia para repetir ou mudar atitudes pedagógicas. No informe de classe constarão as atividades e recursos para o alcance das finalidades de ensino. Gravações de aulas permitem revisão constante de determinados momentos, porém, por outro lado, tornam-se desvantajosos quando se pretende a análise do processo como um todo.

A investigação na ação implica no planejamento de competências e habilidades a serem desenvolvidas para a compreensão do que se almeja ensinar. Decerto que o docente favorável a estas experiências, aperfeiçoa-se enquanto professor, como profissional comprometido com a reflexão e exame das necessidades da sala de aula. Todavia, para Imbernón (1998), “tiene el peligro de querer formar el profesorado en tantos ámbitos y en tantas cosas que esa polivalencia se convierta en confusión, superficialidad y ambigüedad en el conocimiento”.

Abordando a história da educação, observamos que nos anos da Revolução Francesa, a iniciativa educacional do *ensino mútuo* ou *monitorial* já acreditava na *cumplicidade* do processo de ensino e aprendizagem. Porém o que ainda percebemos é que o saber continua fragmentado, departamentalizado, arraigado na conservação de vínculos especializadores, no intuito de deter o poder em mãos de alguns. São pontos de vistas congelados em disciplinas. Vivenciam-se opções teóricas declaradas e práticas manifestas contrárias.

Esta desarticulação sugere que é cogente a análise dos conteúdos usualmente veiculados em disciplinas pedagógicas, especialmente daquelas que enfocam o processo ensino e aprendizagem. Teorias e práticas consideradas de forma dicotomizada e receituários de abordagens estanques e externas ao professor que, no máximo, poderão ser lembrados posteriormente e cujo reflexo no seu cotidiano escolar se assemelha a uma maquiagem de conteúdos envelhecidos, com linguagem que se pretende nova.

O ensino baseado em receituários, não leva em conta como o professor em formação aprende, institucionaliza-se o que se deve aprender. Atuando, o docente reproduz o que aprendeu, mas o problema aparece quando as respostas tradicionais às perguntas (porque não se podem evitar as perguntas) começam a falhar, e quando estas falhas produzem discordâncias entre as representações sociais sobre o que se produz na escola. Se a proposta é de uma posição não meramente passiva do aluno, o refúgio no impossível surge como argumento. E palavras como utópico, tempo indisponível, salas superpopulosas, servem de escudo de proteção para o profissional que se encontra perplexo diante da (incogno)ciência para agir perante situações inesperadas.

Reconhecemos, no entanto, que não é recente a preocupação com a necessidade de o professor envolver a reflexão sobre a sua prática. John Dewey, filósofo da educação, defendeu a importância do pensamento reflexivo e o papel da reflexão nos seus livros *How we think* (1910, 1933) e *Logic: The theory of inquiry* (1938). O conceito de reflexão aparece associado à forma como se lida com problemas da prática profissional, à perspectiva de aceitação de um estado de incerteza e disposição para novas hipóteses dando corpo a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções.

Entendemos a possibilidade de se produzir condições constantes para que aconteçam aprendizagens, germe da intuição, da sensibilidade, das questões éticas e da consciência sociocultural, aspectos constituintes do movimento da prática reflexiva.

Torna-se, portanto, possível desenvolver a proposta, desde que o profissional da educação esteja predisposto a atitudes caracterizadas pela presença do hábito de ouvir, de reconhecer o erro, de respeitar outras perspectivas, de responsabilidade intelectual, de curiosidade e entusiasmo para mudar a rotina. Rotina, muitas vezes preenchida pelo peso do trabalho e a pressão para inovar, pelas limitações pessoais de seu nível de desenvolvimento ou de conhecimento, pelo seu bem-estar emocional em relação à autoconfiança, auto-estima e resposta a críticas negativas. Gerar docência nessa intencionalidade exige ato de vontade e de coragem geradores e impulsionadores de mudanças.

“Uma abordagem sempre se materializa num ensinar com qualidade variável, fruto das condições internas de cada professor em sua inter-relação com condições externas em que se dá o seu ensino.”

Almeida Filho, 2005, p. 17

CAPÍTULO SEGUNDO

A ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

2.1 Teorias sobre a atuação docente

Partindo do princípio Comeniano da Didática Magna⁹ os métodos e as técnicas ajustados de forma que o esforço para alcançar o ápice da aprendizagem seja proporcionalmente menor é atribuição da pesquisa didática, cujo objeto é o ensino. Considerando que a didática, até o século XIX, pautava seus fundamentos na filosofia, e mais tarde, ainda neste período, recorreu às ciências da conduta humana, a biologia e a psicologia nos seus experimentos; da memorização à compreensão, a aprendizagem tem sido tema de várias teorias pedagógicas.

Voltando ao século XVII em que se acreditava no ser humano como uma página em branco a ser preenchida pela escola, reproduzindo o antigo pensamento greco-aristotélico de que o homem deveria ser modelado como fazemos com o barro molhado observamos que, para além do seu valor documental essas formas subjetivantes, encenadoras de discursos múltiplos dentro das histórias sociais nas quais as doutrinas sobre o ensino nascem, diferem na medida de seu esvaziamento conceitual diante da oscilação de desejos sobre o conhecimento e ao mesmo tempo revisitam o passado num vaivém entrelaçado de epistemologias locais e globais. O hábito de reproduzir o ensinado, através de perguntas e respostas elaboradas pelo professor, estagna a ciência e nega o homem pensante, transformador.

No decurso dos séculos, filósofos e educadores clamaram pela compreensão que estimulasse e se adaptasse aos alunos e à realidade dos grupos que buscavam aprender. Assim, várias teorias sobre o ato de conhecer foram refletidas, experimentadas ou parcialmente postas de lado, porém até os dias de hoje, válidas. No dizer de Libâneo (2000, p. 81), é importante definir uma organização do conhecimento pedagógico em quatro concepções, a saber:

- Pedagogia, única ciência da educação, i.e., pedagogia geral;
- Ciência da educação (em que desaparece o termo “pedagogia”);
- Ciências da educação (excluindo a pedagogia);
- Ciências da educação (incluindo a pedagogia).

⁹ Obra mais importante de João Amos Comenius, educador da Renascença, publicada em 1632.

A partir daí o autor contribui com explanações sobre as concepções, deixando claro o enfoque pedagógico para a feitura educacional. Quando a primeira postula a *unicidade da ciência pedagógica*, torna as demais *auxiliares* e reafirma o posicionamento do clássico alemão Herbart, pioneiro na defesa da autonomia da pedagogia, porém Libâneo inscreve sobre a pluridimensionalidade do processo educativo e o risco da exclusividade científica para uma única disciplina. Quanto à segunda, denomina como positivista, entremeando o aspecto experimental e o comportamentalista das teorias de aprendizagem. À terceira denominação, Libâneo atribui fatores negativos reducionistas porque a caracteriza como uma *postura pluridisciplinar ao invés de interdisciplinar*.

Ao explicar sobre a última designação, o autor cita Sarramona e Marques (1985) para dizer que nesse ponto de vista, a pluridimensionalidade do fenômeno educativo não elimina sua unicidade, e permite constituir ciência cujo objeto de estudo seja o fenômeno educativo em seu conjunto, com o objetivo expresso de dar coerência à multiplicidade de ações realizadas parcialmente. Podemos inferir que o referido autor acredita nesse ponto de vista e a possibilidade de, assim, a pedagogia, além de manter sua autonomia epistemológica, apoiar-se nas ciências da educação.

Em Libâneo (2000, p. 87), observamos as seguintes considerações em relação a teorias e fazer pedagógico em nosso país

(...) os dilemas e impasses em torno da identidade da ciência pedagógica no Brasil, inclusive o exercício profissional do pedagogo, decorrem a) da forma como tem ocorrido, ao longo da história da educação, a transferência e assimilação de paradigmas e modelos teóricos de outros contextos; b) da ausência de tradição de estudos especificamente pedagógicos, ou seja, relacionados ao campo científico da pedagogia.

Do entendimento de que as teorias são suportes fundamentadores do trabalho docente e que a atuação do educador dentro do contexto de ensino e aprendizagem determina em boa parte a possibilidade de se alcançar os objetivos de cognição dos envolvidos no processo, é importante a apropriação de alguns conceitos e abordagens históricas para o material de investigação que esse estudo propõe.

No **modelo tradicional**, o professor é um transmissor de conhecimentos uma vez que atua como ator principal e o aluno como executor de tarefas prescritas para atualizá-lo em todos os campos do saber. Dentro desta perspectiva, Saviani, *apud* Mizukami (1986, p. 8) sugere

(...) que o papel do professor se caracteriza pela garantia de que o conhecimento seja conseguido e isto independentemente do interesse e vontade do aluno, o qual, por si só, talvez, nem pudesse manifestá-lo espontaneamente e, sem o qual, suas oportunidades de participação social estariam reduzidas.

Sob esta visão, o aluno é um receptor passivo, que ao se apossar das informações irá repeti-las. O mundo é externo a ele e a ele são ensinados os valores da sociedade em que o ensino se efetua. O conhecimento é armazenado através da memorização.

Nas palavras de Libâneo, (2000), é na interpretação da relação entre o sujeito e o objeto num contexto, que o objeto toma forma de realidade. Esta interpretação determina a aquisição do conhecimento pelo sujeito-agente passivo- que adquire o conhecimento- ou seja, uma cópia do objeto. Sendo assim, a educação é um produto com abstrações pré-definidas, selecionadas e organizadas pela escola, responsável pela realização de programas a que submetem o professor a *instruir* seus alunos de forma unívoca e padronizada. Memorizar sobre as produções científicas e culturais do mundo, as obras dos mestres, é elemento divisor entre o homem ensinado e o homem primitivo.

No **modelo tecnológico**, o professor é o adestrador do aluno. Ensinar é uma técnica e o aluno deverá cooptar essa técnica linear. Todos são iguais e, portanto, aprendem de maneira igual. Instituiu-se a prova para mensurar comportamentos. O mundo já está construído e o homem é produto do meio, meio que pode ser direcionado, meio que seleciona. Apoiado em grande parte no positivismo¹⁰ de Comte e na teoria behaviorista de Skinner, o ensino é pautado em comportamentos padronizados que podem ser mudados por treinamento a depender das metas pedagógicas, segundo Mizukami (1986, p. 20)

O conteúdo transmitido visa objetivos e habilidades que levem à competência. O aluno é comparado como um recipiente de informações e reflexões. O uso das máquinas (através das quais é possível apresentar contingências de maneira mais controlada) libera, até certo ponto, o professor de uma série de tarefas. A educação, decorrente disso, se preocupa com aspectos mensuráveis e observáveis.

Ou, como declara Libâneo (2000, p.143), esse modelo prescreve sobre o fenômeno do ensino e mesmo que não se busquem explicações em outros campos do saber para diagnosticar sua relevância, preceitos são estabelecidos como *axiomas*¹¹.

O docente executa programas elaborados por outros evitando o improvisado para não perturbar o processo de ensino, considerando fatores como economia de tempo, esforços e custos. Em essência, o docente é um técnico com cultura geral, especialização e prática pedagógica dentro de competência técnica adequada pré-determinada pela escola. Prima em

¹⁰ Positivismo: sistema filosófico formulado por Comte (1778-1857) que considera impossível toda metafísica, ou seja, toda investigação sobre a realidade, a origem e o fim das coisas porque todo conhecimento derivaria dos sentidos, quer dizer, da experiência.

¹¹ Grifo original

ser eficaz e competente para conseguir o produto. O conhecimento tem relação direta com a experiência, numa orientação empirista, indutiva. A educação abrange a finalidade de promover mudanças nos indivíduos, para a aquisição de comportamentos ou mutação dos existentes, dando à escola o papel de controladora no sistema.

No **modelo humanista**, o professor é um facilitador que deve ajudar o aluno a desenvolver um conceito positivo de si. O ensino não é técnica. É a revelação do eu em interação com os outros. É o enfoque no sujeito, o ensino centrado no aluno, portanto, procura o desenvolvimento da sua personalidade durante a construção do processo de reconhecimento do real, do individual e grupal.

Luria (1990, p.106-10) defende que o desenvolvimento de novas aprendizagens ocasiona uma reorganização radical de hábitos de pensamentos de modo que se aprende a usar e compreender o valor de procedimentos anteriormente irrelevantes. É a transição da consciência sensível para a racional. De Luria estudou o desenvolvimento cognitivo de camponeses propondo-lhes problemas e observando seus processos de compreensão e de resolução buscando extrair a importância de seus *conhecimentos tácitos*, idéia proposta por Michael Polanyi (1966). Conhecimento tácito é subjetivo e inerente às habilidades do indivíduo, é aquele que se adquire ao longo da vida, é espontâneo e intuitivo. Polanyi afirmou que muito do que sabemos não pode ser verbalizado ou escrito através das palavras. Então, a aquisição de conhecimento, seja intelectual ou prático, seria resultado de envolvimento e compromisso pessoal.

Numa mesma linha humanista, Hoz (1985), sugere que ensinar deve se dar em um ambiente em que o professor estimula e dirige o processo de aprendizagem, de maneira personalizada. Nem individual porque impede o estabelecimento de relações, nem coletiva porque se utiliza dos mesmos estímulos para todos. O empenho será desenvolver competências no aluno para formular e realizar seu projeto pessoal de vida seja através da cooperação em atividades ou da possibilidade de escolher o conteúdo e as técnicas de trabalho, ressaltando suas virtudes e melhorando sua auto-estima. É o ensino personalizado.

Nesse modelo é a experiência que cria as condições de aprendizagem. Mizukami (1986, p.41) declara que

Para Rogers a realidade é um fenômeno subjetivo, pois o ser humano reconstrói em si o mundo exterior, partindo de sua percepção, recebendo os estímulos, as experiências, atribuindo-lhes significado. Em cada indivíduo, há uma construção autônoma e interna que lhe permite significar e optar, e a educação deverá criar condições para que essa consciência se preserve e cresça.

Modelo em que percebemos a ênfase à vida emocional e psicológica do aprendiz. A atuação docente cria condições para que o discente aprenda reconstruindo experiências. O professor oferece diretrizes para o aluno assumir sua aprendizagem. Numa proposta como esta, haveria necessidade de mudanças não só da escola, mas do sistema educacional como um todo porquanto as estratégias instrucionais não são determinadas. Por essa perspectiva, vários autores se inspiram no inacabamento, na inconclusão e na indefinição do homem que busca sua completude por meio da educação.

No **modelo cognitivo**, o professor se interessa pelo desenvolvimento dos processos cognitivos tais como, o raciocínio, a análise, a resolução de problemas, as representações, as concepções preliminares, as imagens mentais. Preocupa-se com a construção do conhecimento, a negociação social do significado, a contextualização da aprendizagem e o pensamento reflexivo, enfim, com a autonomia da aprendizagem. O professor desempenha papel emancipador, analisa os fenômenos, interpreta-os e encontra soluções. O aluno é o centro dos objetivos pedagógicos, daí que os conteúdos não são concebidos como fins em si mesmos, mas como instrumentos que servem ao desenvolvimento evolutivo natural. A colaboração, a cooperação e intercâmbio de pontos de vista na busca conjunta do conhecimento devem ser o alicerce para a aprendizagem.

Dessa forma o conhecimento humano é atuante, produção contínua entre sujeitos e objetos. Nas palavras de Piaget (1970, p.30), “conhecer um objeto é agir sobre e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras”. Na ótica deste autor, a educação é condição para formar o desenvolvimento natural do indivíduo, deve unir o intelectual e a moral na base de socialização do aprendiz. Referindo-se a este modelo, Mizukami (1986, p. 76) considera que o ensino

Tem que ser baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno, e não em aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas, definições, etc. A descoberta irá garantir ao sujeito uma compreensão da estrutura fundamental do conhecimento. Dessa forma, os processos pelos quais a aprendizagem se realizou assumem papel preponderante. O ponto fundamental do ensino, portanto, consiste em processos e não em produtos de aprendizagem.

Isto sugere uma redefinição do que é ensinar e aprender. Enquanto para aquele a experiência é o instrumento, para este é a inteligência. O professor propõe problemas sem prescrever soluções, observa o aluno na descoberta, articula para manter os desafios constantes e coerentes. O professor deve ser vigilante sem ser restritivo, procurando antever respostas possíveis, encorajando a descoberta pelo aluno, aceitando hipóteses provisórias que surgem nas aulas.

Neste contexto, as relações de conduta têm caráter contratual e todos têm as mesmas responsabilidades e direitos. O conhecimento é construído a partir da interação entre os sujeitos e o meio. Conhecer é agir. O aluno se torna autônomo na medida em que suas escolhas expressam sua vida interior e se autopercebe em conexão com a sociedade e o universo, ou, segundo Freire (2002, p. 138), “enquanto forem uma expressão da leitura que cada um consegue fazer do mundo”. A aplicação das teorias de aprendizagem de Jean Piaget tem roupagem construtivista, não aponta erros, o professor questiona as respostas dadas pelo aprendiz de maneira que ele perceba as limitações da sua resposta e realize-a por inteiro.

Despir teorias e hipóteses a respeito de conceitos pré-concebidos por outros e cobri-las de desenvolvimento próprio refletido é permitir ao aprendiz desenvolver suas próprias teorias e hipóteses a respeito dos saberes, é garantir o raciocínio que não se desenvolve com a repetição mecânica de conteúdos. Segundo Piaget, cada vez que ensinamos prematuramente a alguém algo que ele poderia ter descoberto por si mesmo, este sujeito foi impedido de inventar, e conseqüentemente de entender completamente.

No **modelo sócio-reconstrutivista**, é no contato com os outros que as potencialidades dos aprendizes são transformadas em situações que ativam seu desenvolvimento cognitivo e comportamental, produzindo novos saberes e condutas que dialogam continuamente e essas potencialidades devem ser levadas em conta durante o processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, ensinar é trabalho, o ambiente escolar é colaborativo, em equipes, o educador é técnico, crítico e mediador da cultura social e institucional. Ensinar é atividade crítica e a escola é elemento de progresso e reconstrução. O professor tem que socializar. Manacorda (1996, p.360) coloca que se o fenômeno educativo é um *politikum e um social*, com efeito, é igualmente verdade que “toda situação política e social determina sensivelmente a educação”.

A organização, as tendências, o contexto e outros elementos sociais intervêm no processo pedagógico como um todo. Dessa forma, Pimenta (2000, p. 115) diz ser possível afirmar que o modelo pedagógico orienta a prática educativa de “modo consciente, intencional, sistemático, para finalidades sociais e políticas (...) num determinado contexto histórico- social”. Então, as experiências extra-escolares devem ser levadas em conta, porquanto a escola é um elemento de progresso social, o ensino deve partir da prática para a teoria.

Enquanto no modelo cognitivo o conhecimento é entendido como ação do sujeito sobre a realidade (sendo o sujeito considerado ativo), o modelo sócio-reconstrutivista enfatiza a

construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações. Dewey (1965) salienta que a aprendizagem se dá por associação e que nunca se aprende uma coisa só.

Freire (2003) afirma que “toda prática educativa envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais”. No modelo em questão, em todos os estágios, não se descarta o aspecto técnico da educação. Os objetivos educacionais devem estar voltados para o aperfeiçoamento das funções psicológicas e cognitivas dos alunos. É a partir das potencialidades do aprendiz que se busca seu amadurecimento intelectual, enriquecendo o processo com programas que forneçam as condições necessárias para que ele desenvolva os conceitos científicos. Na troca com outros sujeitos e consigo próprio, vão sendo internalizados os conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a constituição de conhecimentos e da própria consciência.

Vigotsky argumenta que a impossibilidade do ensino pela via dos conceitos é comprovada pela experiência prática. Um professor que tenta fazer isto declina para um verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante a um papagaio, levando-a a simular um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas na realidade ocultando um *vácuo*. A contextualização das atividades propostas é premissa para motivação interacional que favoreça análise crítica da cultura em que está inserido e o uso de novas tecnologias. Sem descurar a importância dos modelos comportamentalista e humanista, aquele abre para a realidade enquanto conhecimento do real é o reflexo deste no pensamento do homem, cuja elaboração se dá pelo entendimento subjetivo da realidade objetiva.

2.2 A concepção da atuação docente na metodologia para ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras

Antes de se passar à exposição das metodologias de ensino de língua estrangeira, é apropriado discorrer sobre os termos método e metodologia para explicar a adoção pelo segundo, nesta pesquisa. De acordo com o dicionário Aurélio, a palavra *método* vem do grego *méthodos*, uma palavra composta por *meta*, que denota sucessão, ordenação e *hodós*, que significa caminho, via, ou ainda, “programa que regula previamente uma série de operações que se devem realizar, apontando erros evitáveis, em vista de um resultado determinado”, isto é, um caminho que, seguido de forma ordenada, visa a chegar a certos objetivos, fins, resultados e conceitos. Já o vocábulo *metodologia*, compõe-se, conforme o mesmo dicionário, dos termos gregos *méthodos* descrito acima, e *log(o)-(ia)* estudo, ciência.

De acordo com o exposto, os termos gregos, unidos, geram o significado de metodologia como a arte de dirigir procedimentos para realizar objetivos, em nosso caso, o ensino de língua estrangeira espanhol. Ou seja, a reunião dos objetivos gerais, dos conteúdos lingüísticos, das teorias de referência e das situações de ensino pressupondo a elaboração de um método. Silveira(1999, p. 11), formula a definição dos conceitos abordagem, método e técnica de ensino de maneira esclarecedora.

Por *abordagem* entende-se um corpo de teorias postulados e princípios lingüísticos-filosóficos e educacionais, ou seja, a concepção de língua(gem) e de sua aprendizagem. Diante desta concepção, engendra-se um *método*, que se caracteriza como um conjunto de objetivos de ensino, mais o delineamento de propostas coerentes para a seleção e organização dos conteúdos, das estratégias de ensino e de avaliação, incluindo-se os papéis do professor e os do aluno durante a ação didático-pedagógica. As *técnicas de ensino*, por sua vez, são os procedimentos efetivos de ensino visando a uma determinada prática em sala de aula.

Algumas pesquisas se tornaram métodos para o ensino de línguas estrangeiras e foram nomeadas cientificamente. Esta pesquisa parte do entendimento de que a palavra concernente para designar a forma como o ensino de línguas estrangeiras vem se processando ao longo dos anos é metodologia. Ao longo deste capítulo serão expostas, de forma concisa, as metodologias Tradicional, Estrutural, Psicológica e a abordagem Comunicativa, alguns dos aspectos históricos que favoreceram a formulação ou estruturação de cada um deles, bem como suas principais características. É pertinente ressaltar que a interdisciplinaridade entre as ciências e disciplinas e o fortalecimento de diversos campos de estudos lingüísticos, tais como Lexicologia, Análise do Discurso, Semântica, como também as metodologias e filosofias de ensino têm contribuído para o surgimento de olhares mais abrangentes sobre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

2.2.1 Metodologia tradicional

Classificamos nesta metodologia os seguintes métodos: gramática tradução, direto e de leitura.

O **método de gramática e tradução** foi conhecido inicialmente nos Estados Unidos e foi também chamado de método prussiano. De acordo com seus críticos, consistia em saber tudo **sobre** algo, menos o algo em si. Como evidencia o próprio nome, estava alicerçado no ensino da gramática e da tradução. Nessa concepção não havia a preocupação científica com o ensino de língua. Pretendia-se transmitir um conhecimento sobre o idioma, permitindo o

acesso a textos literários e a um domínio da gramática normativa. Limitava-se à tradução e à versão como base de compreensão do idioma em estudo. O dicionário e o livro de gramática eram imprescindíveis. A aprendizagem de línguas estrangeiras era vista como uma atividade intelectual em que o aprendiz deveria memorizar as regras e os exemplos, com o propósito de dominar a morfologia e a sintaxe. Sob este método os alunos recebiam e elaboravam listas exaustivas de vocabulário.

Os princípios consagrados na *Conduite des Écoles Chrétiennes*¹² que João Batista de La Salle e seus colaboradores escreveram no fim do século XVII e no início do século XVIII na França, são exemplos do fazer docente unitário cujo sistema de influência foi primordialmente católico. Inscrevemos aqui, alguns trechos para ilustração. La Salle (1965, p.38; *ibid.*, p. 73)

O livro onde se aprenderá a ler o latim é o Saltério(...) haverá duas espécies de leitores do latim: os principiantes, que lerão por sílabas, e os avançados, que lerão por pausas. (...) A maneira de ensinar-lhes a ortografia será mandar-lhes copiar cartas escritas a mão, especialmente de coisas cuja aprendizagem lhes será útil e das quais poderão precisar no futuro (...)

Como podemos perceber, as atividades propostas tratavam de exercícios de aplicação das regras de gramática. À medida de seu progresso, os aprendizes enveredavam pelos ditados, memorização de listas de palavras, versão e tradução de sentenças muitas vezes descontextualizadas. Aos que progrediam, admitiam-se recompensas. Nesta relação o professor representava a autoridade porque detinha o saber. Pouca iniciativa era atribuída ao aluno, a interação docente/discente era praticamente inexistente; como o controle da aprendizagem era rígido, não era permitido errar, o erro era corrigido com punições consideradas como meio pedagógico indispensável para que houvesse aproveitamento futuro.

Metodologia primeiramente utilizada no ensino das línguas clássicas grego e latim, posteriormente serviu de orientação para o ensino das línguas modernas. Com a expansão do imperialismo europeu no final do séc. XIX e a importância das línguas nacionais, questionou-se o modelo do latim clássico para o ensino das línguas modernas, quando ainda era grande a influência da gramática latina na aprendizagem de línguas estrangeiras. O objetivo não era a fala, a língua real não era considerada. Para os professores não havia exigência de competência comunicativa na língua-alvo. Modelo cujas características principais podem ser assim destacadas:

¹² O manuscrito original do principal documento pedagógico de La Salle, redigido em 1702, foi publicado post mortem, em 1720.

- A língua materna era utilizada como meio de instrução;
- Enfoque na leitura e na escrita;
- Estudo da língua tendo como base a unidade frasal;
- A aquisição do vocabulário se dava por meio de listas bilíngues, estudo do dicionário e memorização;
- Pouca atenção era dada ao conteúdo dos textos, que foram tratados como exercício de análise gramatical;
- A correção era enfatizada tanto por seu valor moral intrínseco como por ser principal requisito para aprovação em exames escritos, quase sempre traduções;
- As aulas eram ministradas na língua materna do aluno, havendo pouco uso ativo da língua-alvo e o professor poderia ou não dominá-la;
- A língua estrangeira deveria ser aprendida para ler a literatura, não se contemplava a comunicação lingüística como objetivo.

É importante ressaltar a não existência de suporte teórico lingüístico, psicológico ou educacional que justifique este modelo de ensino, daí, muito criticado pelos lingüistas embora tenha dominado o ensino de línguas entre 1840 e 1940. Método que intencionou guiar o aluno para a convivência com as grandes realizações da humanidade: obras primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros. Os modelos prevaleceram em todos os campos do saber. O professor como elemento indispensável na transmissão de conteúdos, assume papel de especialista e em conjunto com os modelos, tem foro privilegiado.

Pelas características expostas acima, constatamos não ser uma metodologia conveniente para desenvolver a competência comunicativa dos alunos, que têm de fazer um grande esforço para memorizar listas intermináveis de palavras e regras gramaticais sem compreender como usá-las. Todavia, em alguns contextos educacionais ainda persevera. Brown (1994) afirma que esta situação ocorre porque é muito fácil formular e corrigir avaliações que se baseiam em regras gramaticais e traduções e que este método não exige grande habilidade por parte do professor para planejamento de aulas.

No início do século XIX, as mudanças na sociedade, o ensino que já não era mais tão elitista e o imprescindível intercâmbio com o mundo, fomentaram questionamentos a respeito das idéias pedagógicas existentes, promovendo o surgimento de vários métodos de ensino de línguas.

Movimento da Reforma, como foi chamado, teve como precursores o francês C. Marcel (1793-1896) e sua referência ao aprendizado da língua pela criança como um modelo para o ensino de línguas estrangeiras, enfatizando a importância do significado neste processo; o inglês T. Prendergast (1806-1886) e seus registros das pistas de contexto e de situações utilizadas pelas crianças para interpretar os enunciados, assim como o fato de memorizarem frases fixas para desenvolver a fala; somados aos estudos do francês F. Gouin (1831-1896) reformista mais renomado do período, que abordou o ensino de línguas estrangeiras baseado na maneira como as crianças usavam a língua, na crença de que executar eventos agrupados em uma sequência de ações relacionadas, a exemplo dos gestos sugerindo significados, facilitaria a aprendizagem. É neste contexto que surge o **método direto**.

A partir deste método, observou-se a priorização da oralidade mais do que da escrita e a apreciação literária de textos para o domínio lingüístico pretendido. Assemelhava-se, portanto, à aquisição da língua materna pela criança. De acordo com Richards; Rodgers (1986), os princípios dessa metodologia podem ser resumidos da seguinte forma:

- As aulas eram ministradas exclusivamente na língua estrangeira a ser aprendida;
- Apenas orações e vocabulário usados no cotidiano eram ensinados;
- A gramática era ensinada indutivamente;
- Ensinava-se principalmente a fala e a compreensão oral;
- A pronúncia e o uso da gramática deviam ser corretos;
- O vocabulário concreto era ensinado por meio de objetos, demonstração e desenhos, enquanto o abstrato era ensinado por meio de associação de idéias.

O professor continuava no centro do processo ensino e aprendizagem. Não se dava ao discente nenhuma autonomia, nem se procurava trabalhar em pequenos grupos. O professor era o modelo lingüístico para o aprendiz. Não havia praticamente nenhuma interação entre os alunos, embora eles pudessem conversar entre si, através de jogos de pergunta e resposta. A fonética teve um papel predominante na metodologia reformista, modelos de fala tornaram-se modelos a serem ensinados. Como a fala tornou-se central, os alunos ouviam a língua antes de conhecerem a forma escrita. Diferentemente do método de Gramática e Tradução os novos teóricos defendiam a não utilização da língua materna na sala de aula de língua estrangeira.

Para que pudesse trazer resultados satisfatórios, esse método exigia altos investimentos, somava-se a isto a necessidade de professores fluentes - nativos ou com excelente proficiência, não sendo problema para as escolas privadas, porém dificuldade para o ensino

público que não dispunha de recursos financeiros nem humanos dentro dos parâmetros exigidos. Discutiu-se, também, a carência de uma base lingüística considerando-se a distorção quanto à semelhança entre aprendizagem natural de primeira língua e aprendizagem de língua estrangeira. Por sua vez, não existiam materiais disponíveis, os alunos deveriam ter, além dos professores nativos mencionados anteriormente, atenção individualizada e cursos intensivos uma vez que o conhecimento era visto como resultado direto da experiência.

Além disso, por não ter uma base teórica e focar apenas alguns aspectos da linguagem, o resultado objetivado como aprendizagem subordinava-se mais à habilidade do professor do que do método em si. Diante dos entraves aqui expostos, entrou em declínio, deixando o legado para futuras metodologias que retomaram alguns de seus princípios.

O método da leitura surgiu nos Estados Unidos em conseqüência do interesse dos universitários apenas pela leitura, e da pesquisa do relatório Coleman ¹³. Foi demonstrado o pouco tempo de aula de línguas nas escolas, a limitação dos professores em termos de habilidade oral e a impossibilidade de, neste contexto, acontecer o sucesso objetivado. Sugeriu, então, introduzir a leitura de textos simples redundando no aprender a ler e não a falar. Para isso, deveria o docente produzir o máximo de condições que propiciassem a leitura, tanto dentro como fora da sala de aula. Como o desenvolvimento do vocabulário era considerado importante, tratava-se de expandi-lo o mais rápido possível. Nas primeiras lições o vocabulário era controlado, inseriam-se poucas palavras novas por páginas e baseadas nas estatísticas de freqüência, predominavam os exercícios escritos, principalmente os questionários baseados em textos.

Sobre os procedimentos deste método, Leffa (1988, p. 217) demonstra o reducionismo dedicado à estrutura lingüística, utilizada somente na medida do necessário para a compreensão da leitura. Os aspectos morfo-fonológicos e construções sintáticas mais comuns para a aprendizagem das regras gramaticais eram trabalhados através da prática de transformação de frases. Em relação à tradução para a língua materna, o recurso deveria ser esporádico. Podemos afirmar como principais características:

- O professor não precisava ter boa fluência da língua-alvo;
- O vocabulário era rigorosamente controlado para ser expandido mais tarde;
- Somente era ensinada a gramática relevante e útil para a compreensão leitura;

¹³ Estudo realizado em 1923 e publicado em 1929 sobre o estado de ensino das línguas estrangeiras nos Estados Unidos, no qual se conclui que nenhum método poderá garantir, por si mesmo, resultados satisfatórios e defende a leitura como objetivo mais amplo para o estudo de língua estrangeira.

- Atenção mínima é dada à pronúncia. A única habilidade desenvolvida era a de leitura e compreensão de textos, embora a linguagem oral não fosse totalmente banida;
- A tradução para a L1 (língua materna) ganhou lugar de destaque.

2.2.2 Metodologia estrutural

A partir do século XX, o foco do ensino de línguas despertou para os hábitos de pronúncia associados à oralidade. No pensamento da língua como um intermediário entre o sujeito e o mundo, dominando-a se obtinha o acesso que permitiria ação sobre ele. A realidade, então, é concebida como algo externo ao sujeito, independente dele. Cabia à língua representar o mundo para os sujeitos ao mesmo tempo em que proporcionava condições de acesso a ele, baseando-se nos aportes teórico-lingüísticos de base estrutural como a obra de Leonard Bloomfield, *Language* (1933), avaliado por muitos, como o texto clássico de lingüística estrutural.

Considerou-se que os lingüistas teriam a responsabilidade de elaborar os materiais a serem usados na sala de aula, na acepção da língua como um conjunto de estruturas organizadas. Os manuais traziam conjuntos de estruturas lingüísticas que o aluno deveria consolidar mediante a repetição continuada. Os livros não cogitavam as regras gramaticais.

Esse estudo estrutural americano aliado ao behaviorismo de Skinner¹⁴ possibilitou a elaboração do método de estudo das línguas estrangeiras, baseado no conhecimento, na imitação e na repetição. Os conceitos de certo e errado também foram preteridos, tendo-se como finalidade uma análise objetiva e restrita, sem envolvimento com preconceitos sociais e lingüísticos.

No estruturalismo europeu difundiram-se os princípios da obra saussuriana, *Cours de Linguistique Générale*, publicada em 1915, na qual as línguas naturais e as relações entre as unidades tiveram precedência sobre as próprias unidades. Essa concepção influenciou muitas descrições fonológicas e gramaticais das línguas européias. O trabalho de Halliday, McIntosh e Strevens, *The Linguistic sciences and language teaching* (1965)¹⁵, trouxe mais contribuição ao sugerir três modalidades de ensino:

¹⁴ O Behaviorismo de Skinner apresentou a idéia de que algo é mais ou menos verdadeiro à medida que nos permite explicar de maneira mais eficaz o que é observado, aproximando-se do pragmatismo de Charles Pierce e William James. Em relação ao ensino de línguas, Skinner defendeu a necessidade da mediação de outrem para reforçar o comportamento verbal, considerando o estímulo, a resposta e o reforço os três passos mais importantes do processo.

¹⁵ As ciências lingüísticas e o ensino de línguas. Tradução da Editora Vozes, 1970.

- **Descritiva** - sem alterar o sistema extra-escolar discente, descreve a estrutura e o funcionamento da língua na intenção de levá-lo ao conhecimento dos mecanismos que ele manipula inconscientemente;
- **Prescritiva**- para evitar que o aluno cometa erros lingüísticos, determina/prescreve padrões sociais de prestígio, fazendo uso de práticas de ensino padronizadas, dá especial destaque ao certo e errado pretendendo interferir nas habilidades lingüísticas originais do aluno;
- **Produtiva**- não pretende levar o aluno a abandonar hábitos lingüísticos originais, daí a criatividade deve ser estimulada. Os falantes nativos devem adquirir novos hábitos lingüísticos e buscar desenvolver os anteriores.

Na esteira das idéias estruturalistas novos métodos nortearam o ensino de línguas estrangeiras, entre eles o **audiolingual e o audiovisual**.

O **Método audiolingual**, também conhecido como áudio-oral, originou-se nos Estados Unidos e difundiu-se pelo mundo, dominando programas acadêmicos entre 1950 e 60. Fundamentado na proposta para a comunicação, principalmente oral, dos soldados americanos com os demais países envolvidos na Segunda Guerra, daí ser reconhecido como método do exército. Instituiu cursos intensivos de línguas.

Conforme (Brown, 1994), em um período de seis a nove meses os soldados eram incumbidos da prática oral apoiada na pronúncia, prática de *drills* e conversação durante nove horas por dia, totalmente desobrigados da gramática ou da tradução. Tendo grande êxito no exército, despertou a atenção dos especialistas que reformularam suas bases pedagógicas dando corpo ao método audiolingual nas escolas e universidades.

No século XX os métodos de ensino de línguas estrangeiras passaram a ser validados por uma teoria psicopedagógica e outra lingüística, instaurando-se, assim, uma nova fase no ensino de línguas estrangeiras. Diante da concepção de que língua era fala e não escrita e da visão de língua como um conjunto de hábitos condicionados que se adquiriam através de um processo mecânico de estímulo e resposta, as respostas corretas eram imediatamente reforçadas pelo professor. A método audiolingual apoiou-se nos princípios da psicologia da aprendizagem behaviorista de Skinner¹⁶ e da lingüística distribucional de Bloomfield¹⁷, então dominante nos Estados Unidos.

¹⁶ Ver nota de rodapé de número 14.

¹⁷ A palavra é a menor unidade do discurso, e pode ser enunciada sozinha, com significado.

Neste contexto, o laboratório de línguas converteu-se numa estratégia pedagógica de importância, nele o aluno repetia oralmente as estruturas apresentadas em sala de aula, a fim de serem totalmente memorizadas e automatizadas. O professor permanecia ator principal no cenário de ensino-aprendizagem, determinando e inspecionando o comportamento lingüístico dos alunos. Em geral, a literatura caracteriza os procedimentos deste método como:

- O contexto cultural e lingüístico é trabalhado concomitantemente para a aceção dos significados das palavras, tornando a tradução indesejada;
- Em vez da análise da língua, considera-se a analogia;
- Adquirir hábitos é imprescindível na aprendizagem da língua-alvo e deveria ser concretizado pelo exercício estrutural e memorização de diálogos;
- Os componentes da língua estrangeira eram apresentados oralmente no início, na crença de que assim, as destrezas lingüísticas estariam mais garantidas.

Várias atividades eram apresentadas aos alunos, como a compreensão de textos e exercícios de gramática, transformação a partir de textos de base, substituições, reemprego de formas gramaticais, correção fonética e conversação. Porém, a lua de mel entre os sujeitos do processo e a metodologia audiolingual pereceu diante dos exercícios estruturais que aborreciam os alunos e, como consequência, provocavam crescente desmotivação; somando-se ao fato de a passagem dos exercícios de reutilização dos modelos dirigidos pelo professor para a reutilização espontânea, raramente acontecia. Numa leitura dos escritos de Puren (1988) e Germain (1993) fica demonstrado que mesmo a longo prazo, no que diz respeito à compreensão oral dos alunos, os resultados não eram significativamente superiores aos das metodologias anteriores.

Este modelo entrou em declínio a partir do advento da lingüística gerativa, quando a palavra língua passa a significar um conjunto de seqüências de expressões que um falante ideal aceitaria como bem formadas. Noam Chomsky, crítico do behaviorismo, auxiliou no desenvolvimento da descrição dos fenômenos sintáticos baseando-se na gramática gerativa transformacional, embrião do modelo de ensino comunicativo, enfoque posterior ao estrutural.

O **método audiovisual** pode ser entendido como uma variação do método audiolingual, dadas as semelhanças de procedimentos e as teorias sobre a linguagem em que ambos se apoiaram, contudo diferenciando-se na teoria de ensino, visto que o método audiovisual

buscou fundamentação na *gestalt*¹⁸. Após a Segunda Guerra Mundial, a língua inglesa tornou-se a língua das comunicações internacionais. A língua francesa entrou em declínio provocando a tomada de algumas medidas a fim de manter a continuação de sua difusão.

Este método foi o resultado de pesquisas no campo da lingüística, destacando-se o fator psicológico da linguagem. Na metade dos anos 50, Peter Guberina do Instituto de Fonética da Universidade de Zagreb (ex-Iugoslávia) e Paul Rivenc do CREDIF¹⁹ apresentaram as primeiras formulações teóricas do método SGAV²⁰ baseadas no princípio da ação e reação, usou-se o filme, a gravura ou o slide como incentivo exterior acreditando-se que o cérebro reagiria ao estímulo através da visão e da audição. Dessa forma seriam atingidos vários sentidos das pessoas: afetividade, percepção biológica, visão, audição, memória, etc.

Este método objetivou estimular a audição, introduzir o diálogo e temas habituais de linguagem entre as crianças. Teve suporte na apresentação da lição por duas vezes: a primeira de forma normal, para o aluno ver os slides e conhecer a história e a segunda vez de forma mais lenta, repetição na qual o professor reapresenta cada slide, cobrando a emissão oral do aluno; e por fim, na explicação do slide com um jogo de perguntas e respostas e na exploração, fase que utiliza as experiências dos alunos, podendo dramatizar a história, entre outros procedimentos didático-pedagógicos.

O professor deve conhecer a lição profundamente e apresentá-la totalmente; os alunos devem criar em cima da lição e estas devem ser elaboradas a partir de um interesse que possa ser utilizado nas outras atividades. De acordo com o nível de cada turma, faz-se a adequação da linguagem a ser usada e estimulada. Alguns passos são fundamentais para a execução do ensino nesta perspectiva metodológica, como por exemplo:

- Os exercícios são estruturados a partir de diálogos;
- O reemprego dos componentes lingüísticos aprendidos conduzem a uma expressão espontânea e livre;
- A compreensão acontece sem recorrer à língua materna e à tradução através do suporte visual de imagens e de como os personagens vivem;
- A qualidade da pronúncia é muito importante e a prática desta é intensiva;

¹⁸ Segundo a *gestalt*, um significado pode sugerir o seu contrário e ao mesmo tempo seu semelhante, uma forma é algo mais do que a soma de suas partes, o encadeamento dos fonemas modifica foneticamente cada um dos elementos, a percepção se faz ao nível da sílaba. Baseou-se no isomorfismo para propor que a forma de funcionar do cérebro reproduz a organização e a estrutura do mundo exterior. Procurou entender a interseção entre o cérebro e a realidade, contribuindo com trabalhos muito importantes sobre aprendizagem e cognição.

¹⁹ Centre de recherche ET d'études pour la diffusion du français.

²⁰ Structural Global Audio Visual.

- O diálogo é promotor da comunicação, fator prioritário deste enfoque, enfatizando a língua familiar.

Ainda aqui, observamos o professor no centro do processo, modelo a ser imitado, exigindo dele excelente fluência e treinamento dos recursos audiovisuais oferecidos pela tecnologia da época.

2.2.3 Metodologia psicológica

No século XX manifestaram-se várias tendências metodológicas não-diretivas decorrentes das proposições rogerianas sobre o homem, o mundo e o ensino centrado no aluno. Pimenta (2000, p. 54) cita os itens da proposta de Rogers²¹

- Restaure, estimule e intensifique a curiosidade do aluno;
- Encoraje o aluno a escolher seus próprios interesses;
- Promova todos os tipos de recursos;
- Permita ao aluno fazer escolhas responsáveis quanto às suas próprias orientações assim como assumir a responsabilidade das conseqüências de suas opções erradas, tanto quanto das certas;
- Dê ao aluno papel participante na formação e na construção de todo o programa de que ele é parte;
- Promova interação entre os meios reais;
- Focalize, por meio de tal interação, problemas reais;
- Desenvolva o aluno autodisciplinado e crítico, capaz de avaliar tanto as suas quanto as contribuições dos outros;
- Capacite o aluno a adaptar-se inteligente, flexível e criativamente a novas situações problemáticas do futuro.

Sob esta visão aprender e liberdade para aprender têm estreita relação com uma atuação docente que viabilize ambiente propício para o progresso do aprendiz. Verifica-se que a interação permeia o trabalho pedagógico valorizando o subjetivo, o eu e o você, não mais o eu e o isto, como anteriormente e o desenvolvimento humano assume presença na ação educativa. Trataremos, aqui, de algumas abordagens sob o prisma psicológico na relação

²¹ Rogers, 1972, p.182-3

educativa: **Aprendizagem de línguas em cooperação, o método do silêncio, o método da resposta física total, o método natural de Krashen e o método sugestopédico.**

A **Aprendizagem de línguas em cooperação** baseou-se na psicologia de Carl Rogers, segundo a qual a aprendizagem é centrada no aluno e o docente deve orientá-lo para sua própria experiência de maneira que ele se estruture para atuar. É a aprendizagem significativa que gera a independência por conta de uma postura de confiança e respeito. É uma aplicação direta da psicologia humanista, com o objetivo de integrar os alunos em grupos de trabalho cooperativo, ou seja, aprendizes que interagem de forma dinâmica, que respondem aos questionamentos. Esta é uma maneira de eliminar a competitividade e criar um ambiente sem ameaças psicológicas.

Nessa ótica, o professor é visto como um facilitador que transmite segurança e autoconfiança aos alunos a fim de dar maior fluidez à aprendizagem. A língua é concebida como um processo social e não somente um objeto a ser ensinado, é parte integrante do individual e do coletivo numa sociedade.

As atividades mais comuns são a tradução, trabalho em grupo, gravação, transcrição, observação e conversação livre. Neste enfoque o professor é o conselheiro, que entende e apóia o aluno, objetivando o domínio da língua estrangeira em um clima de relaxamento no qual a afetividade fundamenta o processo de aprendizagem e semeia espírito de cooperação para a competência.

Os aprendizes, assim, são vistos mais como um grupo que necessita de certa terapia e aconselhamento. A dinâmica social de cada grupo tem importante papel na consecução da aprendizagem. Os membros devem promover uma relação interpessoal, na qual alunos e professores participam juntos para facilitar a aprendizagem em um contexto em que se valoriza e se estima cada indivíduo do grupo. A ansiedade causada pelo contexto educacional é reduzida através da comunidade de apoio. A presença do professor não é vista como uma ameaça e o propósito não é impor limites e barreiras, o objetivo é centralizar a atenção nos alunos e em suas necessidades.

O **método do silêncio** foi caracterizado pela tendência educacional chamada aprendizagem por descobertas. É a ausência da interferência direta do professor na produção do aluno. Proposto por Caleb Gattegno²² (1911-1988) é o método em que o aluno deve

²² Gattegno propôs uma abordagem pedagógica baseada na subordinação do ensino à aprendizagem. No caso de aprendizagem de língua estrangeira, sugeriu que a maioria dos alunos vem para as salas de aula com todos os equipamentos mentais que necessita para aprender outras línguas, já que para aprender a língua nativa, na tenra idade, não precisou da ajuda dos professores e dos livros. Autor de *Silent Way*, *Words in Color* e *Geoboards*, nasceu em Alexandria, Egito, em 1911, e morreu em Paris, em 1988.

crescer por si só. Neste processo de aprendizagem são empregados painéis coloridos, sons, letras, palavras e frases da língua-alvo no processo educativo.

No caso, o professor não é um modelo, ele apenas deve mostrar o caminho aos alunos. A língua é concebida como meio de expressão corporal, dos sentimentos, das emoções, etc. O professor se resguarda no papel de estimulador ou guia, deve estar em silêncio a maior parte do tempo, todavia isto o torna muito distante para encorajar uma atmosfera comunicativa.

Os aprendizes solicitam de mais orientação e correção do que o método silencioso permite, uma vez que a correção pelo professor ocorre, muito raramente, na crença de que os aprendizes são capazes de corrigir seus próprios erros.

A aprendizagem só é facilitada se o aprendiz descobrir ou criar, ao invés de recordar e repetir aquilo que deve ser aprendido. Se for acompanhada de objetos físicos ou facilitada através de solução de problemas que envolvem o material a ser aprendido já que implica em tomada de consciência do processo do silêncio para a ação.

Já o **método da resposta física total**, criado por James Asher no final da década de 70, propõe como procedimentos para o trabalho educativo, uma série de ações simples e relacionadas com a linguagem. Estas, facilmente captadas pelo aluno cuja memória aumenta sua capacidade se estimulada por meio de associação com a atividade motora. A oralidade passa a ser ação física observável ancorada em três hipóteses:

- Programa biológico inato para aprender as línguas, considerado como perfeito entre a primeira e a segunda língua;
- O cérebro define as diferenças de aprendizagem nos hemisférios direito e esquerdo. Os estudos de Asher mostraram que a atividade motora é uma função do cérebro direito e que esta deve ser anterior ao processamento da linguagem do cérebro esquerdo, daí o aluno deve ser submetido a muita atividade de escuta e de ação;
- O estresse, também colocado como filtro afetivo, intervém no ato de aprender, sugerindo então que quanto menor este, maior a aprendizagem.

Como todo método, este também tem suas limitações. Ele parece ser ideal para níveis iniciais, mas certamente perde o brilho em níveis mais avançados. Outra grande crítica é que são trabalhadas as habilidades de escuta e fala, porém a leitura e redação são pouco desenvolvidas. Embora se considere a questão da afetividade, tentando-se diminuir a ansiedade das aulas de língua – que é um aspecto da abordagem humanista –, podemos

perceber estreita ligação deste método aos aspectos formais da língua, aspectos muito valorizados na abordagem tradicional de ensino de línguas.

O caráter de inovação no ensino de idiomas dos anos oitenta é atribuído, pelos especialistas, ao **método natural de Krashen**. Fundamentado na teoria de Stephen Krashen²³, este método ressalta a busca para desenvolver a aquisição das línguas através do uso inconsciente das regras gramaticais do idioma, em vez da aprendizagem pelo uso consciente, ou seja, por memorização de conceitos.

De acordo com o autor, a fala surge naturalmente, sem pressão do professor. Esta hipótese se baseia na premissa de que aquisição e aprendizagem são dois fenômenos diferentes, com origens diferentes e finalidades diferentes, podendo ocorrer simultaneamente, mas o último não sendo causa do primeiro. Para Krashen, a aprendizagem (saber sobre a língua) não se transforma em aquisição (saber usar a língua). Também o filtro afetivo está relacionado com o papel que fatores, tais como motivação intrínseca, ansiedade e autoconfiança, desempenham no processo de aquisição de uma língua.

Na intenção de dotar o aluno de habilidades básicas de comunicação pessoal das situações de linguagem cotidianas, a tarefa inicial do professor é fornecer insumo compreensível, quer dizer, língua falada que seja compreensível ao aprendiz ou um pouco além de seu nível de conhecimento. O professor cria uma variedade de atividades interessantes e estimulantes. Método apoiado nas seguintes características

- A pronúncia não é enfatizada e encara-se a perfeição como uma meta não-realística;
- O aluno é responsável pela própria aprendizagem;
- A gramática é ensinada indutivamente;
- Os erros são vistos como algo inevitável, algo que pode ser usado de maneira construtiva no processo de ensino;
- Espera-se do professor, proficiência da língua-alvo como também habilidade para analisá-la.

Foi criticado por conta do tratamento dado ao erro e pelo *período de silêncio* considerado como protelação da produção oral inevitável. Lidar com a classe nesta perspectiva torna-se um problema de saber-como para o professor, já que este enfoque não prevê problemas de alunos cujo discurso nunca aparece ou que aparece em épocas completamente diferentes.

²³ Professor no estado da Califórnia (EUA), lingüista renomado, pesquisador militante da área de educação.

Com origem nas pesquisas soviéticas de percepção extra-sensorial e na ioga e desenvolvido pelo psiquiatra búlgaro, Georgi Lozanov, surgiu o **método sugestopédico**. Estudo dos aspectos sugestivos da nossa vida psicológica e o estudo do indivíduo, na variedade e complexidade das suas interações com o meio que o cerca; advoga que aprendizagens serão bem sucedidas quando colocados em estado de total relaxamento. Não há uma teoria lingüística explícita, todavia a língua é concebida como um todo articulado cujos elementos devem ser contextualizados para serem apreendidos pelos alunos. Nesse método, o professor é promotor de um ambiente sem estresse, usando de sua autoridade para obter o respeito e a confiança, condições primordiais para o desenvolvimento do processo educativo.

As técnicas mais comuns são visualização, escolha de nova identidade, música e encenações. Consistem na relação entre o trabalho mental inconsciente, o meio e os elementos que estimulam em cada indivíduo impressões, imagens e estados de alma. Esta atenção ativa, eficaz, consciente, bem como a atenção passiva acidental e subconsciente que ocorre, resulta em um aprendizado acelerado, se atentarmos para o quantitativo de informação adquirida e o volume de informação que pode ser retida e usada ao nível das capacidades de reserva. Desta forma, resultados acelerados são sempre acompanhados por um alto grau de criatividade e uma atmosfera muito alegre e divertida.

De acordo com Richards; Rodgers (2001), nesta concepção o professor deve mostrar confiança na metodologia, atuar e vestir-se cuidadosamente, mostrar atitude solene com respeito às sessões, ser prudente quanto aos resultados negativos das provas, desenvolver postura mais analítica que global em respeito ao material, manter entusiasmo moderado, seguir fielmente os passos iniciais e ser pontual.

2.2.4 A abordagem comunicativa

Nas palavras de Sanchez (1997), nos anos 70 as discussões sobre a linguagem geraram estudos sobre a intencionalidade e finalidade dos falantes em ação comunicativa. Teorias propunham o papel do filtro afetivo na comunicação, a hipótese da idade crítica²⁴ e a hipótese da ordem natural, fundamentais para a construção de uma nova visão sobre o aprendizado da língua que se traduziu na construção de princípios e nortearam as atividades dos professores de língua nas décadas posteriores, a metodologia comunicativa concebe a

²⁴ Estudos, como de Yehouda Harpaz, asseguram que a partir dos 12 anos o aprendizado de uma segunda língua começa a ficar mais difícil porque o indivíduo já possui matriz fonológica da língua materna, sedimentada.

aprendizagem centrada no aluno, não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula. Nessa abordagem os erros são tolerados, pois são vistos como produtos naturais do processo de desenvolvimento de habilidades comunicativas. É importante que o aluno se comunique, o que, sem dúvida, envolve usar a língua de maneira apropriada, dominar as formas, os significados e as funções além de ser capaz de adaptá-las aos contextos, levando-se em consideração o processo de negociação do significado.

Como descrito por Santana (2003), para que se efetive esta proposta, o professor é um orientador que explora o aspecto afetivo como uma variável muito importante no processo, mostrando interesse nos anseios dos alunos, encorajando-os à participação e acatando as sugestões.

A **abordagem comunicativa** surgiu na Europa muito ligada a questões do Mercado Comum porque havia uma necessidade crescente de ensinar as principais línguas européias. O Conselho da Europa, (Organização regional para a cooperação cultural e educacional), interessou-se pela questão. Estudiosos como Breen e Candlin (1980), Widdowson (1991), Hymes (1972), Gumperz (1982), Labov (1983), Austin (1955) e Searle (1969) defenderam a concepção de língua funcional e comunicativa dentro de um contexto social. Sob esta visão, as habilidades de ouvir, falar, ler, escrever e compreender não obedecem a uma ordem de preferência nem restrições maiores quanto ao uso da língua materna.

O enfoque comunicativo teve início na década de 60. Reação ao estruturalismo (estudo das formas da língua, de sua estrutura gramatical) e ao behaviorismo (reflexos condicionados moldando o comportamento), caracterizou-se pela ênfase em aprender a se comunicar interativamente na língua-alvo, pela utilização de textos autênticos na situação de aprendizagem; pela preocupação de que o aluno veja não só a língua em si, mas também o processo de aprendizagem, pelo aproveitamento das experiências individuais do aluno no contexto da aprendizagem e pela tentativa de ligar a aprendizagem em sala de aula com a vida fora da sala de aula.

Esta abordagem exige que o material de ensino reflita com maior precisão o uso natural da língua e se fundamente muito mais no aluno; as funções são apresentadas em situações que modificam as necessidades dando prioridade ao modo de usar determinada estratégia para se atingir os objetivos comunicativos planejados; explora carências de comunicação do aluno, como por exemplo, sugerir, optar, opinar, etc., focada na participação ativa do aprendiz no processo de aprendizagem através de dramatizações, trabalhos em grupo, entre outros. A unidade básica da língua é o ato comunicativo, ao invés da frase.

O professor exerce o papel de modelo, facilitador, organizador de atividades, conselheiro, analista das necessidades e interesses dos alunos. Não se pensa isoladamente a palavra e a sentença como pertencente a um sistema abstrato, mas sim, a proposição, ou melhor, o enunciado pleno de vida e de ação.

Por sua vez, vale citar a contribuição de Bakhtin²⁵ com o conceito de dialogia, de gêneros discursivos como tipos estáveis de enunciado, de linguagem como atividade, linguagem ligada à ação. Como também o paradigma comunicacional de Jürgen Habermas (1986, 1990), filósofo e sociólogo alemão, que defende a razão comunicativa - e a ação comunicativa, isto é, a comunicação livre, racional e crítica. Para Habermas, a linguagem é a reprodução simbólica das redes de significados que compõem determinada visão de mundo, sejam eles referentes aos fatos objetivos, às normas sociais ou aos conteúdos subjetivos.

Nos anos oitenta, quando os seminários sobre os programas nocional-funcionais tomaram corpo, o enfoque comunicativo apontava o fato de que os livros da década de setenta, partiam de situações comunicativas, todavia estas se encontravam a serviço das estruturas lingüísticas pré-determinadas não atendendo às necessidades do uso cotidiano. A função da língua estava afiliada à noção de facilitar a comunicação entre os usuários dela. Deste programa, os níveis umbrais (nocionais-funcionais e situacionais) do uso da língua, embora não intitulados como proposta metodológica se constituíram em uma ponte entre a base estrutural e o enfoque comunicativo e se reduziam, conforme Sanchez (1997, p. 193) a uma

- Lista de noções comunicativas;
- Lista de funções, dentro de situações comunicativas;
- Lista de estruturas lingüísticas utilizadas nas noções e funções comunicativas;
- Lista de palavras (inventário léxico) compreendidas nessas mesmas funções.

Todos estes enfoques serviram de base para a abordagem comunicativa evocar o estudo da língua como algo globalizado, possibilitador da comunicação interpessoal e, por isso, a análise das formas não teve tanta importância como as relações estabelecidas pela interação dos sujeitos e o processo. É pertinente apresentar algumas das propriedades deste uso da língua, citadas pelo mesmo autor.

²⁵ Mikhail Mikhailovitch *Bakhtin*, filósofo, historiador da cultura, estética e filologia, nasceu na Rússia, em 1895 e morreu em 1975. Propôs que a metalingüística estudasse o discurso, a língua em sua integridade concreta e viva, as relações dialógicas, inclusive as relações do falante com sua própria fala. A partir desta concepção, o sujeito foi introduzido nos estudos da linguagem, que passou a ser considerada sob o ponto de vista da heterogeneidade, da diversidade de sentidos e de modos de funcionamento.

- Na comunicação a ênfase é o conteúdo, o algo que queremos dizer ao outro;
- O contexto facilita a compreensão da mensagem;
- Os interlocutores têm sempre um interesse ou intenção;
- Dos pontos acima, conclui-se que além dos interlocutores, há um objetivo realizado mediante uma tarefa prática;
- Os falantes se utilizam da gramática como meio para a consecução das metas.

Diante destas características, é possível inferir que as atividades comunicativas a) devem estar imbuídas de conteúdo relevante; b) devem subordinar a forma ao conteúdo; c) terão que suscitar a participação oral; d) proporcionarão uma ação concreta, não abstrata quanto ao uso da língua. As abordagens funcionais ou comunicativas, no entanto, são criticadas por serem ricas em discurso teórico e pobres em tecnologia, procedimentos e exercícios, ao contrário dos métodos audiolingual e audiovisual, abundantes em procedimentos e em exercícios, porém carentes de teoria.

Dos estudos de Bakhtin, o enunciado como foco do interesse cede lugar à enunciação, a língua é encarada no processo social de interação verbal. É da idéia de língua com função de facilitar a comunicação entre os falantes de uma mesma comunidade lingüística que surge o **ensino de língua como interação social**. A linguagem como código, como sistema (estático) é marginalizada, em proveito do discurso como possibilidade de interação entre as pessoas socialmente envolvidas. A linguagem se caracteriza, em sentido amplo, pelo diálogo, na aceção de que a língua não serve apenas para exteriorizar pensamentos, mas para realizar ações. Essas relações representam um sistema dinâmico, segundo o qual ambos contribuem com suas experiências e conhecimentos para o curso da interação.

Assim, enquanto comunicação, a linguagem é anterior ao surgimento das palavras. É o entendimento da interação social como um componente necessário para se adquirir a linguagem.

De acordo com Austin²⁶ (1953, 1990), a linguagem deve ser analisada no ato da fala, no contexto social e cultural no qual é usada, com uma determinada intenção e de acordo com certas normas e convenções. As diferenças individuais para aprender e as variações do contexto sociocultural em que os indivíduos vivem têm importância, evidenciando a reciprocidade e a adaptação mútua de maneira individual e subjetiva. Estes princípios se

²⁶ Filósofo nascido no Reino Unido em 1911, John *Austin* foi um dos grandes pensadores britânicos do Pós II Guerra Mundial, introduziu de maneira definitiva os conceitos de performativo, ilocucionário e de ato de fala. Morreu em Oxford, em 1960.

baseiam na psicologia humanista e na teoria vygotskyana em que a organização humana para a aprendizagem de línguas estaria apoiada em:

- Aprender como resultado de apoio por parte de outros sujeitos do processo, como o professor, o pai, a mãe e amigos;
- Funções cognitivas humanas internalizadas por meio da interação social;
- Capacidade para o monólogo interior, próprio do ser humano, baseia-se em, e se desenvolve, por nossa capacidade de falar com nós mesmos, fala derivada da fala social.

O docente assume papel variado e importante, a saber: orientador, negociador, regulador, entre outros, de maneira que estimule, proponha e ensine. Igualmente chamado de ensino autônomo de línguas, solicita do professor mediação entre os alunos e o conteúdo, e entre este e as situações de aprendizagem; do aluno, a responsabilidade maior pelo sucesso de seu desempenho. Diversos elementos se conjugam a fim de dar conta da aprendizagem de uma língua estrangeira, entretanto, estar motivado para aprender, independente da metodologia a ser utilizada é primordial para o alcance do objetivo. O aluno precisa se engajar no processo e aprender a aprender.

Quanto ao **ensino de língua mediante tarefa**, tendência inovadora do ensino de línguas dos anos noventa, os professores podiam seguir programas oficiais, utilizar materiais e livros comunicativos, propiciar ensino participativo da língua. Neste enfoque o professor é o gestor da aula, pesquisador dos conceitos de autonomia e criador de instrumentos pedagógicos para oportunizar a participação dos alunos. Em Sanchez *apud* Santana (2005, p.100) vamos encontrar o seguinte esclarecimento

De aquí que resulte necesario que el profesor valore el discurso que se origina en el aula e integre las aportaciones discursivas variadas, actúe de manera que enmarque las actividades e indique la dirección a seguir; explique lo que resulta imprescindible y apoye los esfuerzos realizados por los alumnos aceptando sus sugerencias y favoreciendo el desarrollo de las iniciativas y, sobre todo, es necesario que El profesor sepa callar y supervisar el trabajo, actuando como observador del grupo.

Através da criação de instrumentos didáticos, o professor investiga os conceitos de aprendizagem e participação dos alunos para concretizar a observação dos trabalhos e dos resultados alcançados. Dentro do enfoque comunicativo, foi uma proposta de atuação docente que indicava a direção a seguir, explicava o que fosse imprescindível, favorecia o desenvolvimento das iniciativas, apoiava e aceitava as sugestões dos alunos.

O ensino mediante tarefas entra em declínio. Conforme Silveira (1999, p. 87), as propostas de lingüistas de renome como Wilga Rivers e Christopher Brumfit de um método que integre princípios e técnicas oriundas de outro método e a *abordagem integrativa de Nemni* no início dos anos 70 proporcionaram o surgimento dos **métodos integradores**. O propósito era integrar alguns princípios e teorias de aprendizagem de línguas com objetivo comunicativo, abordando várias teorias e não somente uma.

Nesta concepção, professor é motivador, porém não como o centro do processo, mas como autor de condições propícias para que os alunos se expressem cada vez melhor. Analista das carências e facilitador, o docente deverá adaptar os recursos disponíveis priorizando não só o nível do conhecimento, mas também, as necessidades dos aprendizes.

Assim, a reflexão de como aprender e como fazer aprender exige constante aprimoramento do docente para desenvolver o enfoque integrado do ensino de línguas estrangeiras ao mesmo tempo que o comunicativo. O professor instiga o aluno ao diálogo, fomenta a expressão do aluno de maneira constante e ampla. Sanchez *apud* Santana (2005, p.103) declara que para defender a metodologia integral tem a se ponderar

- A dimensão cognitiva que distingue o ser humano;
- A relação entre as dimensões afetivas e socioculturais com o indivíduo e com o contexto em que ele está imerso durante o processo de aprendizagem;
- As características dos docentes: idade, diferenças individuais, estilo de aprendizagem, traços afetivos, motivação, atitude diante da língua e dos falantes, personalidade;
- As condições em que se desenvolve a aprendizagem;
- As atividades em que se concentra a ação discente e docente.

Todo o processo de ensino de língua estrangeira durante o século XX, asseverou a compreensão de que o mundo, o homem e os sistemas educativos mudam, transformam-se buscando adequação às necessidades reais da sociedade num dito momento. O importante é entender o que daquilo de ontem nos servirá hoje e como organizar as mudanças do que não se aplica mais ao contexto. No que concerne ao relatório Coleman (1929), nenhum método garantirá a aprendizagem de uma língua estrangeira. Recomenda-se integrar os métodos naquilo que há de mais adequado à realidade apresentada.

Sob esta visão, na sociedade contemporânea, tão complexa e plural, um enfoque de ensino de língua estrangeira integrador, revigora a representação da realidade propiciando ao

aluno e ao docente, selecionar os elementos pertinentes na comunicação que deseja perfazer através da língua-alvo.

2.3 A atuação docente do professor de espanhol à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Parâmetros Curriculares Nacionais

O papel do ensino de idioma estrangeiro em face das características do ato de falar uma língua que não a materna, já nos anos 70 e 80, exigia dos profissionais e teóricos revisão de conceitos e teorias que promovessem o reexame da transferência lingüística. Sob o enfoque cognitivista e, a partir deste, o erro perdeu a conotação negativa para se tornar etapa no processo de construção da aprendizagem, exigindo do docente a análise de seu desempenho em sala de aula, muitas vezes implicando em mudança de competência relacionada a este. Na sociedade do aprendiz globalizado, o professor de língua estrangeira se depara com classes muito heterogêneas que não se enquadram no modelo tradicional de planos de ensino.

Nesse paradigma, o ensino reflexivo para a aquisição de uma língua estrangeira precisa estar alicerçado no planejamento, avaliação e auto-avaliação da práxis diária; de modo que se converta em um componente-chave para o desenvolvimento dos professores de espanhol porque, para além das teorias sobre o ensino de idiomas, a reflexão possibilita a ponte para a assimilação destes.

A constatação de que a *interlíngua*²⁷ – resultado maior da proximidade entre o espanhol e o português – caracteriza-se como zona de conforto para o aprendiz, o qual passa a fazer *transferência* lingüística comumente rejeitada pelo docente como subproduto, não culminará em generalização se avaliada constantemente e o professor refletir até onde há *interferência* na aprendizagem, atuando na associação das respostas aos seus respectivos estímulos em tempo hábil.

O aluno contemporâneo, diante da incidência de informações possibilitadas pelas novas tecnologias, percebe ser possível *hipotetizar* o espanhol- caso particular do falante brasileiro- organizando pré-construções lingüísticas que ele leva à sala de aula tanto no plano oral como escrito, embora as identidades culturais brasileira e hispânica sejam dessemelhantes. Acontece que o aluno brasileiro se confunde com a similaridade entre os idiomas resultando em um

²⁷ Estudos sobre transferência de normas de funcionamento da língua portuguesa no ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para alunos brasileiros têm sido realizados e, em sua maioria, objetivam analisar os problemas de interferência de um sistema no outro. Entre outros autores, podemos citar Santos Gargallo (1993), Contreras (1998), Durão (1999), Almeida Filho (1995), Nieves Fernández (2001) e Calvi (2004).

desvio de assimilação do código da língua espanhola, ou seja, a hipótese do certo se torna uma variável muito forte, declinando sua comunicação para o comumente alcunhado de *portunhol*.

Conforme Calvi (2004), as interferências observadas no aprendizado de uma língua próxima não se apresentam apenas nas zonas de divergência entre os dois sistemas lingüísticos, mas principalmente nos casos de afinidades parciais. Isto acaba por se tornar uma característica, identidade do discente do idioma em questão. O professor, entendendo essa postura como própria desse aluno, muitas vezes declina das intervenções necessárias, inclusive utilizando-se dela como canal de comunicação em sala de aula.

Durão e Perez (2001) desaprovam o encorajamento da comunicação neste contexto, esclarecendo que tal atitude estimula a transferência e a simplificação de regras resultando em erros mais tarde fossilizados, impedindo a posterior percepção dos equívocos lingüísticos adquiridos.

O professor de espanhol cuja prática se apóia no paradigma reflexivo deve desenvolver, junto com seu aluno, a investigação sobre a coerência ou insuficiência gramatical dessas criações. Considerar as necessidades e possibilidades do universo dos sujeitos envolvidos no processo e produto sugerido por seu planejamento, como resultado significativo de aquisição do espanhol como língua estrangeira.

No contexto atual, em que o Brasil e outros países da América Latina estão assinando acordos econômicos e políticos entre si e os termos em alta são globalização e integração, é essencial aprender o espanhol aquele que procura novas perspectivas na vida profissional. Além disso, a aprendizagem de línguas pode e deve contribuir para a conscientização do aluno, o futuro cidadão, quanto a sua identidade tanto individual como nacional.

No caso do espanhol, administrar a proximidade tipológica entre este e o português, é uma especificidade a mais para o exercício do docente porque o aluno adquire a sensação de extrema facilidade devido à similitude gramatical já comentada. Esta particularidade exige, do docente, domínio de estrutura e funcionamento de ambas as línguas, espanhol e português, considerando que as representações mentais do aprendiz de que tudo *é igual* interfere no seu desempenho. A distância psicológica entre os idiomas desvanece tornando a língua espanhola um verdadeiro *falso amigo*²⁸ do processo de ensino e aprendizagem.

Deste contexto, apreende-se que o professor de línguas estrangeiras, mais ainda o de espanhol, deve desenvolver competência profissional para além do cognitivo formalizado

²⁸ Apropriação dos termos do dicionário de Suely Bechara e Walter Moure (1998) em relação aos falsos cognatos, muito comuns, entre vocábulos das línguas portuguesa e espanhola e que interferem na comunicação dos estudantes de espanhol.

daquilo que ensina, dos aspectos culturais, das habilidades ou técnicas pedagógicas. Demanda, da atuação docente, recursos intelectuais para ampliar, desenvolver, flexibilizar, e aprofundar seus conhecimentos e de seus alunos.

2.3.1 A obrigatoriedade do ensino de espanhol na educação básica

Em virtude da sanção da Lei nº 11.161 (5/08/2005), a oferta da Língua Espanhola tornou-se obrigatória, em horário regular, nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam nesse nível de ensino. Esta pesquisa pretende colocar em discussão o fato de que a especificidade do ensino línguas, especialmente a língua espanhola, requer posicionamentos didático-pedagógicos específicos.

O estabelecimento de Orientações Curriculares Nacionais para o ensino da disciplina, língua estrangeira moderna – espanhol, no ensino médio, busca regular os rumos dos envolvidos no processo. Embora se justifique estas orientações no capítulo intitulado- Linguagens, códigos e suas tecnologias, língua portuguesa e línguas estrangeiras (documento para discussão, set., 2004)- no âmbito da regulação, a introdução deste documento apresenta a relevância de sua análise como fio condutor para objetivos pedagógicos.

(...) No entanto, para que esse caráter regulador ganhe sentido e produza efeitos, sabemos que serão necessários muitos outros passos, entre os quais destacamos o de sua leitura, análise e discussão no âmbito das instituições formadoras de professores, em conjunto com os indivíduos em formação, e também o de sua leitura, análise e discussão por parte do coletivo das escolas.

Pode-se observar, nesta passagem, o convite a uma reflexão sobre como e porque ensinar a língua espanhola. Pautando, para efeitos didáticos, a reflexão e discussão dos tópicos levantados pelas Orientações Curriculares, é sugerido um olhar sobre o seu próprio ensino, o saber que provém do pensar, a atuação docente permanentemente revista e reavaliada, escolhida, preterida ou transformada para adequar aos câmbios do mundo diário.

Contudo, a suposta facilidade para o falante de língua portuguesa constitui num avizinhar ou apartar-se do espanhol, dificultando a fundamentação educativa que a proposta pedagógica deste documento e de cada instituição escolar se propõe, e exige do professor de espanhol uma constante reformulação no desempenho do seu ofício.

Assim, o objetivo desta pesquisa é analisar a atuação docente do professor de língua estrangeira - espanhol, à luz da concepção do profissional reflexivo e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio: língua espanhola (2006, p.129):

(...)Especificamente com relação ao Espanhol, as pesquisas vêm apontando muitas coisas, entre outras que é preciso entender a sua maneira “singular” (CELADA, 2000) de ser estrangeira entre nós e os efeitos dessa singularidade nos aprendizes brasileiros. É fundamental estabelecer claramente os pontos que determinam esses movimentos de aproximação distanciamento (FANJUL, 2002) – “*la justa medida de una cercanía*” (KULIKOWSKI & GONZÁLEZ, 1999) - entre as duas línguas, em toda a sua heterogeneidade, e seus efeitos na produção estrangeira dos brasileiros (interlíngua, se se preferir). Espera-se, portanto, que a prática possa incorporar todos os pontos importantes levantados, pelo já considerável volume de pesquisas feitas no país a esse respeito, e que leve a uma nova forma de ensinar e de aprender essa língua em nossas escolas.

As teorias surgidas ao longo das últimas décadas reconhecem que a docência, sob esta visão, exige a proposição de técnicas de ensino que proporcionem o ensino e aprendizagem na perspectiva reflexiva e contextualizada, com base em situações problematizadoras. É o desafio contemporâneo que professores, de todos os níveis e áreas de ensino, têm que compreender para construírem os alicerces teóricos e práticos no exercício de sua profissão. É, portanto, dessa forma, que o docente de língua espanhola deve aprender a pensar e realizar seu trabalho em sala de aula, como um instrumento privilegiado para melhorar o processo de aprendizagem.

Aquilino Sánchez (1997) afirma que se torna necessário que o professor esteja preparado para refletir sobre a área de sua atuação, o contexto de educação e sobre a prática mesma. Reflexão que deve assentar-se em princípios e fundamentos sólidos que requerem desenvolver uma boa bagagem teórica e procedimental. Esta abordagem torna de fundamental importância representar no planejamento da aula: para quem, para que, porque aprende e onde se aprende, dando à prática docente, diante de todo o complexo de limitações e potencialidades, a qualidade de ensino que culmine em aprendizagem.

Entretanto, especialistas revelam a carência de saberes didático-pedagógicos do professor brasileiro para atuar nas escolas. Nesta mesma linha, os direcionamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio, apontam que parte do fracasso que ocorre no ensino e aprendizagem de línguas se deve à preparação lingüística e didática inadequada que o professor recebe em sua formação. Sob esta visão, podemos deduzir que o professor de espanhol também se encontra carente deste suporte teórico para atuar em sala de aula.

Em face disso, esta proposta situa-se em sua pesquisa, na atuação do professor de língua espanhola e na prática reflexiva, acreditando que esta é uma das competências para ensinar no século XXI. A história se acelera e as características das novas tecnologias exigem novas características aos velhos programas do trabalho docente. Conhecimento e informação se confundem nos discursos. Professores e alunos se perdem no emaranhado de conceitos e definições que devem colocar na *memória*, porquanto efêmero tem sido o uso prático de cada um deles, diante do movimento célere das transformações sociais contemporâneas.

É sabido que o caminho do conhecimento é cheio de possibilidades, o erro mesmo é uma possibilidade daquele que ronda o acerto e não descarta a tentativa. Dialogando com tentativas e possibilidades é que o professor desenvolve seu potencial reflexivo, enquanto profissional da educação. Doutora em Educação pela Universidade de Liverpool, na Inglaterra, e vice-reitora da Universidade de Aveiro, em Portugal, Isabel Alarcão²⁹ alerta que dizer que o professor precisa refletir é uma idéia que pode, segundo ela, transformar-se num discurso vazio, “ser reflexivo é muito mais do que descrever o que foi feito em sala de aula”. Quando questionada sobre a caracterização do trabalho desse tipo de educador, Alarcão responde:

Pelo questionamento. Ele deve ser capaz de levantar dúvidas sobre seu trabalho. Não apenas ensinar bem a fazer algumas contas de Matemática ou a ler um conto. É preciso ir mais fundo, saber o que acontece com o estudante que não aprende a lição. Por que ele não aprende? Por que está com ar de sono? Quais são as questões sociais que o enredam? E mais: Os currículos estão bem feitos? Deveriam ser diferentes? A escola está funcionando bem? Há vários níveis de questões e tudo tem de partir de um espírito de interrogação.

Compartilhando com a preocupação da formadora é possível endossar esse posicionamento com a assertiva de Perrenoud (2001, p.197) de que

(...) a prática reflexiva e o envolvimento crítico não podem ser considerados peças relacionadas e nem mesmo andares acrescentados ao edifício das competências. Ao contrário disso, são fios condutores do conjunto da formação, são posturas que devem ser adotadas, desejadas e desenvolvidas pelo conjunto de formadores e das unidades de formação, conforme as múltiplas modalidades.

Professores organizadores de aprendizagens e alunos exploradores de possibilidades convergem para resultados profícuos nesta perspectiva visto que o aluno reflexivo gerencia seu estudo, torna-se autônomo, assume sua representação social. Em se tratando do ensino de língua espanhola, as especificidades exigem dos envolvidos no processo, universo maior de

²⁹ Entrevista concedida à Denise Pellegrini, revista Nova Escola, nº 154.

estratégias na condução da aula e planejamento sobre o que é pertinente ou não para a assimilação do idioma inserido naquele cenário educativo.

2.3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua espanhola

A Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre as línguas estrangeiras modernas recuperaram, é possível ser dito, a relevância não reconhecida em termos de saberes necessários para nossos alunos do ensino básico no mundo globalizado. Relegados, muitas vezes e de forma injustificada para um segundo plano, os idiomas estrangeiros passaram a configurar no painel das disciplinas importantes do ponto de vista da formação do aluno.

Vale salientar que a legislação, por si só, não pode ser condição para garantir um ensino de qualidade. Levá-la a efeito, dependerá de muitos fatores, não só de ordem econômica, mas também da vontade política de governantes, alunos, pais e professores, a fim de atender aos objetivos propostos. Entendemos a prática embasada em uma ou mais teorias, do mesmo modo que alguma concepção de mundo serve de desenho para nossas atitudes e orienta nossas escolhas. Desta forma, atentar para os pressupostos que fundamentam não apenas nossas ações, mas também nossos pensamentos, nossos valores, nossos procedimentos interpretativos diante das coisas do mundo, torna-se mais uma estratégia de ensino.

Assim, ao ensinar línguas estrangeiras, e aqui falaremos especificamente de espanhol, os professores encontram seus alunos nas salas de aula com idéias pré-concebidas sobre a aprendizagem deste idioma e sobre a cultura do país em que é falado. Considerado pelo senso comum a *língua fácil* ou *língua que não se precisa estudar*, o professor poderá não encontrar respaldo nas teorias pedagógicas desenvolvidas, concordando que estas noções resultam do entrecruzamento ao mesmo tempo particular e socialmente construído que cada indivíduo realiza na comunicação, facilitada pelo advento das novas tecnologias.

Acontece que o docente também é resultado destes entrecruzamentos, muitas vezes culturalmente determinados, que motivam suas atitudes nas práticas de sala de aula pois são marcados tanto por suas preferências individuais quanto por seu condicionamento social, cultural, intelectual.

Na verdade, nossas filiações teóricas, predileções interpretativas, visões de mundo individuais e aquelas que compartilhamos em nossas comunidades, num mesmo espaço ou distantes geograficamente, porém identificados pela mesma interpretação, são desafios cujas implicações influenciam na atuação docente. Inquirir de onde eles vêm, como se formam e quais as suas conseqüências em termos de ações, escolhas, estabelecimento de valores e

julgamentos, origina a construção da consciência crítica. Compreensão do que nos leva a agir e de como agimos, e principalmente, percepção das possibilidades que temos para promover as mudanças almejadas e por que são almejadas.

A prática reflexiva na atuação do professor de espanhol como advogam os Parâmetros Curriculares, pressupõe no ato de ensinar -como apresentado no capítulo primeiro- o professor que planeja, decide, coordena habilidades e estratégias; traz para a sala de aula, expectativas, informações, idéias, crenças; seleciona pistas significativas, formula ou confirma hipóteses, o que pode oferecer elementos importantes para a compreensão do percurso de construção da profissão docente.

Questiona-se sobre o que é incorporado à docência de espanhol em sua carreira e como isto influencia sua identidade profissional. Quais representações estabelecem a prática do professor de espanhol pesquisado e que profissional tem sido produzido na sua trajetória de ensino.

À medida que as perguntas surgem a temática torna-se desafiante. Diante da naturalizada acomodação de se fazer como sempre fez, muitas das diferenças de métodos se apresentam superficiais, encobrendo uma mesma abordagem da concepção de língua, linguagem e língua estrangeira. Do ponto de vista de Shön (2000, p.14)

(...) para responder a estas indagações é preciso hipotetizar um espectro de constructos teóricos compostos centralmente pelo conceito de abordagem de ensinar-filosofia de ensinar, que orienta *todo*³⁰ o processo de ensinar uma nova língua a quem já sabe uma ou mais línguas.

Em outras palavras, atender às necessidades da sociedade estudantil contemporânea tem, cada vez mais, relação com representações dos sujeitos do processo e exige do professor o domínio intelectual, assim como emocional para lidar com situações complexas. Neste contexto, visões simplistas podem desencadear referências que não atendam à demanda sócio-cultural do nosso tempo. A saber: o desenvolvimento tecnológico no mercado de trabalho, a comunicação facilitada pelas Tecnologias da informação e comunicação (TIC) e conseqüente globalização do homem moderno, sem barreiras de tempo e espaço para aprender, entre outras. Torna-se imperativo a reelaboração didática da atuação docente para que atue articulando a teoria e a técnica adquiridas com o conhecimento sistemático, a fim de desenvolver soluções para problemas que a conjunção desses fatores provocam dentro da sala de aula.

³⁰ Grifo da autora

Validando que as áreas de conhecimento dialogam e que o subjetivo permeia a identidade e circula no espaço do professor, como assegurar ser capaz de, sozinho e com outros, definir e ajustar projetos, analisar suas práticas e, através desta análise, se autoqualificar ao longo de sua carreira? Num movimento convergente, Santana (2005, p.65), faz a ressalva

(...) estamos de acuerdo con Llobera (1999), cuando plantea que el vasto alcance de la Didáctica de Lenguas ya no permite que la formación del profesorado se haga mediante una perspectiva meramente basada en procedimientos, sino a través del desarrollo de la comprensión y de la toma de consciencia de lo que ocurre en el aula e del desarrollo de la reflexión sobre las creencias y saberes que rigen la actuación profesional docente.

Prioriza ainda (op.cit., p .64)

(...) la formación del futuro profesor tiene que estar basada en realidad, más que en teorías, lo que no impide, para nada, al profesor, en tanto que individuo que necesita de formación, el derecho de una variedad de conocimientos procedentes de la teoría, en nuestro caso, conocimientos sobre la enseñanza de lenguas, sobre metodologías, sobre adquisición de lenguas, etc., de manera que pueda hacer uso de ellas, adecuándolas a su personalidad y a las necesidades de sus alumnos y del contexto.

Dessa forma, tornam-se necessárias intervenções a nível epistemológico, mudanças mais radicais do que se policiar constantemente. Uma reestruturação epistemológica demanda reavaliação de atitudes interpretativas, transformações no modo de conceber o mundo e as relações entre os diferentes sistemas que o constituem; como também modificar a avaliação de ações, comportamentos, atribuição de critérios de valor e relevância aos diversos setores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Por sua vez, quando ensinamos uma língua entendemos que as possibilidades de construção de sentidos, quer o façamos de maneira clara, consciente, ou não, nascem das interpretações constituintes do professor enquanto indivíduo e parte do coletivo. Daí a concepção da língua não como um código a ser decifrado ou um emaranhado de pistas a ser investigadas, e sim a idéia de que a língua não é neutra no processo das relações com o mundo, a língua é seu estabelecimento.

Somem-se a isso as características diferentes das que a língua materna nos apresenta. O que faz da sala de aula de língua estrangeira um local onde o encontro com diferentes procedimentos de construção da realidade, de confronto entre maneiras de produzir sentidos e de se perceber no mundo, conforme os Parâmetros Curriculares, é “uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão”, aprendizagem que instaura um afastamento não só de sua própria cultura quando aproxima daquela

representativa do idioma em estudo, mas também distancia deste por não estar produzindo a comunicação no contexto do país de origem.

Esse afastamento propicia uma maior visão crítica do mundo, entendendo melhor não apenas o outro como também a si próprio. Ainda nos Parâmetros Curriculares (p.65) encontramos que o ensino da língua estrangeira deve

promover o desenvolvimento de capacidades em função das necessidades sociais, intelectuais, profissionais e interesses e desejos dos alunos (...) uma reflexão sobre a função social da língua estrangeira no país (...) dar acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida humana.

Todavia o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nesta concepção é recente, diante das razões por que buscamos entrar em contato com falantes de outro idioma que é muito antiga. A comunicação por motivos econômicos, comerciais, militares, sociais, diplomáticas, entre outros, levou os povos à necessidade de aquisições lingüísticas para além do meio natural. Aprender e ensinar de forma sistemática algumas línguas estrangeiras inspiraram pesquisas que possibilitassem essa meta. Como destaca o postulado de Comenius (1976, p.45)

Nós ousamos prometer uma ‘Didática Magna’, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores (...)

Nesta ótica, é possível interpretar que as competências individuais não deveriam ser levadas em conta, reproduzindo o pensamento social do século XVII. Mas, como as relações sociais demandaram novos saberes a ensinar e a aprender, no século XVIII *a transmissão do conhecimento* surgiu como forma de estruturar e manter a escola sob prioridades da burguesia pós Revolução Francesa. Já no final do século XIX e início de XX, *a tecnologia educacional* possibilitou disseminar as idéias da Revolução Industrial baseadas na eficiência e produtividade dentro do menor tempo possível. Assim, é possível admitir a relação homem e sociedade com a evolução do fazer pedagógico. Este fazer baseia-se em metodologias que se vão tornando coerentes com as transformações sociais e suas demandas de saberes.

“Para qualquer pessoa, colocar-se a distância para melhor observar a própria atividade profissional é algo difícil; talvez seja mais ainda para o professor, devido aos investimentos psicológicos que caracterizam a relação entre ensinar e aprender. A reflexão do praticante sobre seu trabalho, que implica uma reflexão sobre ele próprio, representa um engajamento crítico em uma auto-avaliação.(...) suscitam remanejo, além da renúncia a imagens, valores, crenças e convicções.”

Baillauqués, 2001, p.45

CAPÍTULO TERCEIRO

ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Opinião dos professores de espanhol sobre a sua prática

3.1.1 Das perguntas fechadas

Foram aplicados 14 questionários contendo perguntas fechadas e perguntas abertas, durante o bimestre da terceira unidade do ano letivo. Para esta etapa, as denominações escolhidas foram: P1= professor um; P2= professor dois; P3 = professor três até P14= Professor quatorze.

Esta pesquisa de cunho quantitativo, qualitativo e etnográfico discorre sobre um grupo de professores de espanhol. Quantitativa porque se utiliza de gráficos para análise de questionários, qualitativa porque tenta compreender a realidade³¹ e etnográfica porque, durante um período, a observação das atuações de um grupo de professores representativo para estudo viabilizou entender o modo como realmente os docentes executam as suas funções. Permitindo perceber que muitas vezes difere da forma como as definições dos processos sugerem que eles devem fazer, sem que estes necessitassem explicar ou articular o seu trabalho (interações implícitas), extraindo daí conclusões importantes acerca de fatores organizacionais na atuação dentro da sala de aula.

Conforme a afirmação no início deste trabalho, um dos instrumentos para coleta de dados deste estudo é o questionário. Duas categorias foram utilizadas: *questões fechadas* delimitadoras das respostas em *sim* ou *não* e as *questões abertas* facilitadoras das respostas livres. O modo como os professores de espanhol dão sentido a sua ação docente em sala de aula é foco de atenção especial dessa investigação, daí que importou considerar a perspectiva e os diferentes pontos de vista dos participantes definindo a análise dos dados pelo processo indutivo.

Goetz e Lecompte (1988, p. 30) afirmam que a investigação indutiva através da análise de fenômenos semelhantes e diferentes desenvolve uma teoria explicativa, ou seja, tenta-se descobrir uma teoria que explique os dados conseguidos. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 147) dados são elementos que formam a base da análise, “são simultaneamente provas e pistas” que ligam a investigação ao mundo empírico e após sua sistematização ligam a pesquisa qualitativa a outras formas de ciência.

³¹ Serrano (1998, p. 29)

Primeiramente buscamos saber se o professor tem o hábito de planejar. Planejar é importante dispositivo para a execução do objetivo de aprendizagem. Perrenoud (1999, p.33) chama a atenção para o fato de que o processo de ensino e aprendizagem necessita de um rumo, diretrizes que colocam os envolvidos diante de “uma tarefa a ser realizada, um projeto a fazer, um problema a resolver.” Acredita o autor que não há planejamento geral; “tudo depende da disciplina, dos conteúdos específicos e das opções do professor.” O gráfico abaixo é resultado da compilação das respostas dos professores.



É possível constatar pelos dados obtidos e expressos no diagrama, que o planejamento refletido anteriormente se dá em quase a totalidade dos professores envolvidos na investigação. Perrenoud (2001b, 2001d), considera a prática reflexiva uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*³² que conduz ao exercício de pensar o cotidiano profissional a partir do planejamento de ações. A complexidade deste *habitus* está no processo contínuo e torna possível afirmar que esta atitude substantiva o professor reflexivo.

P11 respondeu que a escola não se preocupa com qualidade e sim com quantidade. Deixa transparecer que, para ele, planejar é apenas mais uma tarefa, perfeitamente prescindível. P2, P6 e P13 atribuem a *correria da vida de professor* para justificar suas respostas em *às vezes*.

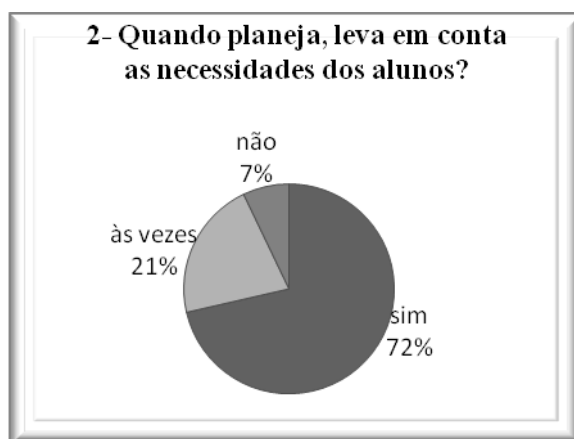
Blatyta (1999, p.63), discorre sobre as “dificuldades e barreiras que surgem, explícita ou implicitamente, por parte das instituições ou dos próprios professores” em relação ao *habitus*

³² Pierre Bourdieu (1996), sugere o termo *habitus* como uma tendência à determinada prática, isto é, estruturas objetivas das condições individuais fruto de *input* sociais, proporcionam gerar estratégias, respostas ou soluções objetivas ou subjetivas para os problemas que se apresentam como reprodução dessas condições, que podem ser interpretadas diferentemente pelos envolvidos no processo.

no exercício docente. Ao longo do artigo da autora, percebemos que o planejamento deve preceder ao ingresso na sala de aula, mas não há um prévio aprender ou perceber/ter autonomia que possibilite o conforto de planejar/transformar, segundo suas reflexões.

Ainda a autora cita estudos de Almeida Filho quanto ao fato de que o professor tem que lidar com as amarras dos valores desejados pela instituição, por outros docentes, por departamentos, entre outras, que perseveram em seus *habitus*, coabitam/conflitam no planejamento e no cotidiano da prática educativa.

Da concepção de que planejar, conforme o exposto acima, não é tarefa que flui alicerçada na liberdade da reflexão docente tão ampla que se pudesse considerar a ideal, perguntamos ao professor se seu planejar leva em conta as necessidades dos alunos. Obtivemos o resultado expresso no gráfico abaixo:

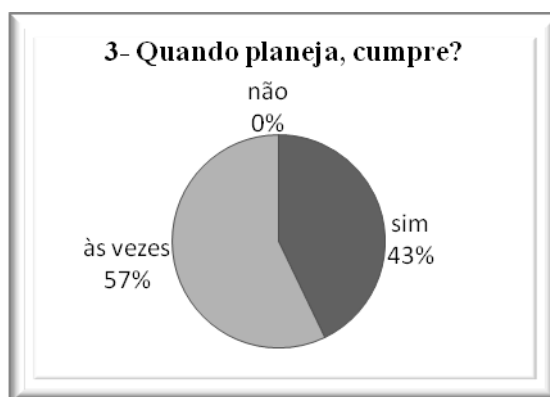


Torna-se relevante registrar o comentário adicional do P2 em relação à pergunta seguinte e sua negativa. A necessidade do seu planejamento é *a da escola*. Planejar sem relacionar conteúdos a objetivos e situações de aprendizagem reais, mutantes como a sala de aula se configura no cotidiano. O pressuposto é que o planejamento da escola está pronto, suficiente, e o docente não deve *pensar* em necessidades dos alunos, cujo papel esta escola/administração se atribui.

Partindo da reflexão sobre planejar como instrumento pelo qual se prospectam finalidades e se estabelecem meios para alcançá-las, é possível afirmar, numa alusão luckesiana, que não há neutralidade num planejamento. Há uma sujeição ideológica do que se planeja que se relaciona com decisões presentes, porém de implicações futuras, não se pode dar ao ato de planejar, a priori, a condição de decisões futuras.

Planeja-se pelo aluno e pelos objetivos, o que exigirá saber como, conhecer o que e cumprir o que foi planejado. O professor terá que colocar de sua ideologia naquilo que vai operar sob pena de não dar conta de situações implicadas pelas decisões anteriores/estagnadas numa sincronia que, muito freqüentemente, não se revela no cotidiano.

À página quinze, do capítulo I desta pesquisa, foram transcritos trechos de depoimentos registrados na obra de Tardif (2002, p. 86-99) que ilustram a instabilidade entre o planejado e a realidade. P2 é um exemplo desta representação situacional. Ainda podemos extrair de sua resposta uma confirmação da idéia do “caráter narrativo do saber docente”³³ e que professor “não é somente um sujeito epistêmico”, também o tempo é fator que origina posturas docentes. P2 tem pouco mais de dois anos de sala de aula, não concerne o planejamento como atuação da docência, daí que responde à pergunta seguinte como *às vezes*.



Cumprir o planejado não se identifica apenas com a excelência nos prazos e tarefas, segundo Perrenoud (2001a, 2001b) os professores lidam com tantas urgências diárias que não refletem sobre o que fizeram e o resultado do que foi feito. O que poderia ser considerado cumprir planejamento? Esta investigação, à página dezoito, traz a referência de Tardif (2002) de que os objetivos de ensino escolar são gerais e a ação contínua para decidir e escolher os meios de alcançar as finalidades do processo cabe ao professor.

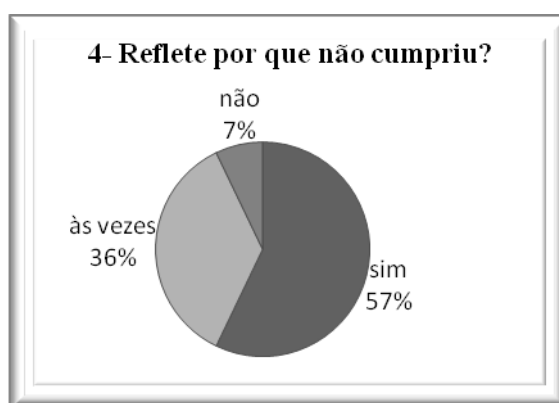
Perrenoud (2001b, p. 85) sugere que “todos sabem a diferença existente entre alguém que leu todos os manuais que explicam como se joga tênis e um jogador de tênis!”. Não subestima a leitura dos manuais, defende a necessidade de praticar para saber como fazer, o que o mesmo autor chama de *savoir-faire*.

³³ Tardif (2002, p.103- 4)

Os *conhecimentos procedimentais*³⁴ correspondem ao *como agir*, aos procedimentos utilizados na realização de uma ação, a denominação de *savoir-faire* alude a esses conhecimentos, no plano de quem ensina e de quem aprende. Então cumprir ou não o planejamento interroga sobre conhecer procedimentos e estes, por sua vez, sobre reflexão geradora de atitudes.

Desta maneira, o professor exercita na sala de aula o *conhecer-na-prática*, sugerido por Tardif (2000), processo de direção do ato de ensinar e aprender que remete ao questionamento de Nóvoa (1995, p.16): Por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula?

Em seguida a pergunta resgata a prática reflexiva para o cenário do planejamento e, ao responder às questões sobre refletir o plano de ação pedagógica de suas aulas, os professores demonstram dificuldades para o cumprimento das ações de ensino e aprendizagem planejadas.



Mais uma vez P2 responde que *não*, e afirma que *não dá tempo*. Vale ressaltar que P2 ministra aulas em 16 turmas numa rede privada. Dispõe de horários vagos entre as aulas, utilizados para *relaxar* ou *resolver pendências de cadernetas*, tem pouco mais de dois anos de experiência de sala de aula e está cursando uma pós-graduação.

É possível constatar apenas metade dos professores refletindo sobre o não cumprimento de planos letivos. Remetendo à inferência da autora na introdução desta pesquisa, à página quatro, sobre o professor estar *desmotivado* e a lista daquilo que *tem que ser* seja longa; para evitar as consequências negativas no magistério atual, alvo de discussão nas literaturas da área, o professor deve refletir sua atuação.

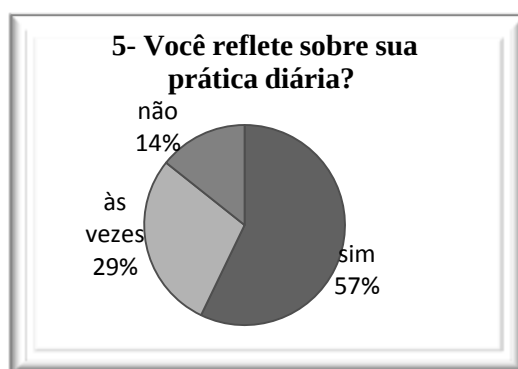
Ainda na página introdutória do capítulo I, desta investigação, é registrada a concepção de Dewey (1933) de que a reflexão é um processo voluntário e cuidadoso de um problema em busca de solução. A administração das situações e conteúdos exigirá o professor volitivo.

³⁴ Oliveira(2005); Meirieu (2005)

Pelos dados obtidos é possível perceber que o docente ainda tem dificuldade de exercitar a reflexão “distante do calor da ação, sobre o sistema da ação”, Perrenoud (2001b, p.36).

Reconstruir experiências para renovar procedimentos que não geraram os frutos esperados pressupõe análise contínua, parafraseando Dewey (1965), o resultado da aprendizagem se identifica com o processo, com os meios. Como reorganizar atitudes em sala de aula sem refletir o trajeto percorrido pelos envolvidos para chegarem aonde estão? Shön (2000, p.33) alerta que “a reflexão sobre cada tentativa e seus resultados prepara o campo para a próxima.” Nesta perspectiva as respostas rotineiras ajudam, mas não garantem desencadear o objetivo pretendido.

A pergunta posterior é uma continuação da anterior e foi observado que P11 e P14 responderam que não. Outra vez apenas metade do universo pesquisado se preocupa com o andamento de suas aulas. Refletir diariamente é ainda mais improvável para alguns dos professores como é possível perceber no gráfico abaixo.



Conforme Tardif (2002, p.114), “as pessoas se interrogam cada vez mais sobre o valor do ensino e seus resultados”. Trata-se não de saber o que se deve ou não fazer e sim o que faz o professor em seu exercício. Que *condições, condicionantes e recursos* determinam ou determinaram seu trabalho. Os dados obtidos permitem observar que pouco mais da metade dos professores supõe a necessidade dessa reflexão e, ainda, que existem aqueles que nem a cogitam. O mesmo autor (op.cit. p.13) observa “que o que se ensina e a maneira como se ensina evoluem com o tempo e as mudanças sociais.” Daí que nos espaços da docência, um profissional deve examinar sua prática, disposto a mudar se conclui a necessidade de adequações, assim como manter-se continuamente na exploração de possibilidades para aperfeiçoamento.

É certo que as destrezas adquiridas no ensino convencional influem na postura do professor, porém a reflexão trará mais segurança para suas atitudes, como enfatiza Richards e Lockhart (1998, p. 14), “cuando la reflexión crítica se enfoca como un proceso contínuo y parte habitual de la enseñanza, los profesores se sentirán más seguros al probar distintas opciones y evaluar sus efectos en la docencia”. Os autores seguem comentando sobre a necessidade de reflexão daquilo que se passa na sala de aula. Dizem que tal procedimento proporciona descobrir se o que se ensina tem relação com o que os alunos aprendem, ou seja, permite perceber o impacto da docência nos alunos. Dizem, ainda, do dever de os professores se tornarem observadores sistemáticos e habilidosos para identificarem a produção final de sua convivência entre quatro paredes com seus alunos.

Outro ponto considerado vital nesta investigação são as atividades em sala de aula. As atividades são importante ponto de apoio porque são referenciais não só da sala de aula como também de fora dela, para o aluno pensar os conhecimentos apresentados, para o professor e a escola perceberem se há acompanhamento familiar, para diagnosticar problemas de aprendizagem. Trabalhar as atividades como estratégia de ensino e aprendizagem deve ser, também, ato refletido contínuo e anteriormente à aula. Foi questionado se o professor assume essa postura e o resultado está no gráfico que segue.

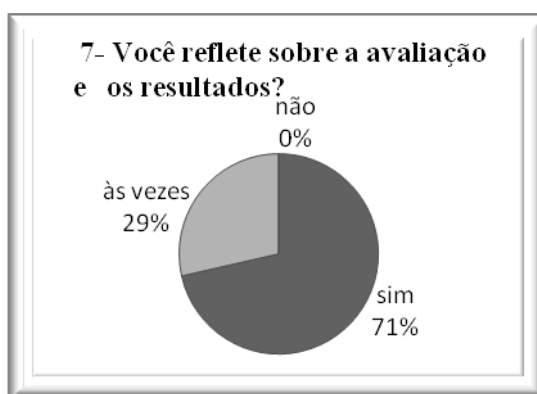


P11 não reflete o que solicita aos alunos em sala de aula. Conforme Tardif (2002, p. 120), “a tarefa do professor é transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la”. Conclui-se então, que não basta conhecer o conteúdo, deve-se interagir com os alunos de maneira que a contextualização aconteça e entender as atividades como possibilitadoras de (des)caminhos no processo.

Ao refletir sobre o conteúdo e as estratégias a serem utilizadas para que haja aprendizagem, o professor estará desenvolvendo diuturnamente sua prática. Não se torna um

escravo do manual de ensino, questiona sobre as atividades didáticas na intenção de que elas promovam a interação dos alunos durante as aulas. À página quatorze, do capítulo I desta pesquisa, está registrado que no ato de ensinar, o professor planeja, decide, coordena habilidades e estratégias, traz para a sala de aula expectativas, informações, idéias e crenças, seleciona pistas significativas, formula ou confirma hipóteses. Dessa forma, as atividades se tornam aliadas estratégicas na consecução dos objetivos planejados.

Mais da metade dos professores demonstram conceber esta idéia e é observável também, que coincide com os dados da pergunta de número 2 - Quando planeja, leva em conta as necessidades dos alunos?- Os mesmos profissionais que responderam afirmativamente a esta questão também apresentaram assertiva para a pergunta do gráfico seguinte.



Em se tratando de resultados de avaliação, até aqueles professores cuja análise crítica sobre as atividades da sala de aula é inconstante, sentem a necessidade de pensar. Porém esse pensar sobre rendimentos não significa pensar apenas em ganhos. Considera-se a avaliação a reta final de ensino e aprendizagem. Como reverter as consequências em situações de perda? Shön (2000, p. 33), chama a atenção para a *reflexão-na-ação*. Postura de função crítica que agencia a compreensão de problemas ainda em tempo de interferir.

De forma anáfora ao autor, dir-se-á refletir em *conexão com a ação presente*. As respostas às perguntas anteriores-Quando planeja, cumpre?; Reflete por que não cumpriu?; Reflete sobre sua prática diária?-, evidenciam que pouco mais da metade dos docentes se envolve com a conexão sugerida por Shön.

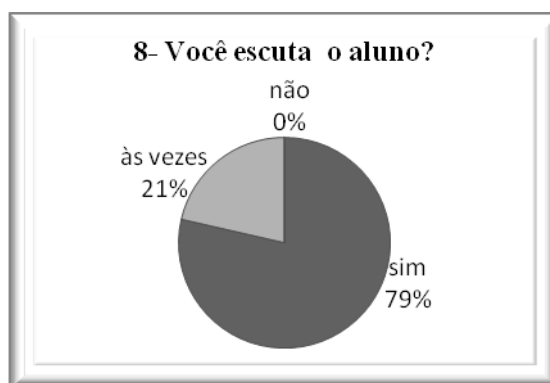
Na visão de Perrenoud (1999, p. 49) avaliar a progressão da aprendizagem é fazer *balanços periódicos*, para, além de embasar decisões de aprovação ou orientação, contribuir na adoção de estratégias que atualizem e completem a aquisição e modo de ensinar e aprender. O autor continua dizendo que “quando chega a hora de avaliar, não há mais tempo

para a regulação”. O resultado desse balanço permitirá decisões de aprovação/reprovação determinando os ciclos de aprendizagem a que os alunos estarão habilitados. Conforme os PCNs (2006, p.143) o papel da avaliação da aprendizagem é de “indicador do estágio em que se encontra o estudante, fornecendo elementos sobre o processo e não sobre os resultados”.

É possível afirmar, citando registro da página vinte, capítulo I desta pesquisa, que o docente esteja aberto para ações diferenciadas e atuação/ensino mais significativos e críticos. Porém, essa postura depende da interlocução entre ele e o ambiente de trabalho e todos os agentes do processo propensos à superação do *conformismo* de que os saberes são produtos já prontos para consumir, sem a definição de para quem, para quê e por que consumi-los.

Perrenoud (2002, p. 49-50) comenta sobre o valor do momento avaliativo num sistema em que o aluno reprovado não poderá ascender de posição porque não atendeu às aquisições mínimas e, cuja prova não se pode prescindir. Continua discorrendo sobre o fato de que os objetivos prescritos e não alcançados devem ter continuidade, como também alerta que os professores não devem deixar para colegas de profissão resolverem posteriormente as falhas do processo sob seu comando. Daí a importância do balanço periódico e da reflexão dos resultados, a fim de situar a tríade professor, aluno e escolas num tripé de medidas adequadas ao planejado.

De fato, estando o aluno integrado/permitido integrar-se, suas colocações serão fios condutores para as ações cotidianas dentro e fora da sala de aula. Esta integração pressupõe que o aluno também se expressa e é ouvido. À pergunta se o professor escuta o aluno, o resultado obtido demonstrou quase totalidade de respostas *sim*, como está expresso no gráfico abaixo.



Perguntados sobre levar em conta a necessidade do aluno e se o escutam, as respostas são quase coincidentes, embora P2 tenha respondido que *não* à primeira, aqui respondeu que *às vezes*. As observações laterais que fizeram, despertam para a questão disciplinar. P13

escreveu que o aluno *sempre quer bagunçar*, enquanto que P2 redigiu que os alunos *querem bagunçar*. Entretanto ambos escutam os alunos *às vezes*.

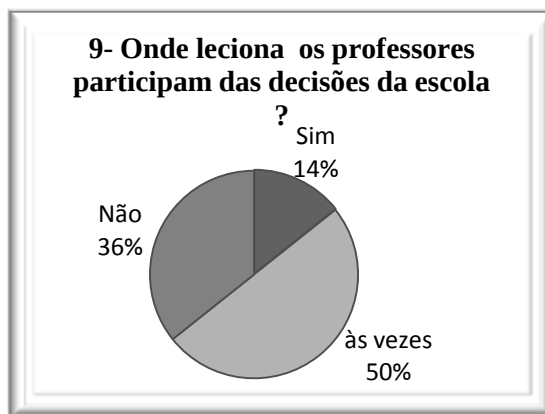
P2 escreveu que quando há muito barulho os próprios estudantes reclamam da *bagunça*. Em relação ao ato comunicativo, esta investigação discorre na introdução, à página quatro, sobre o momento da disponibilidade, da humildade e do gosto pela troca de experiências possibilitando o entendimento, vetor de motivação numa sala de aula.

Contudo o professor deve desenvolver autoridade que lhe proporcione mediar a comunicação, evitando a desordem. Ao se sentir encorajado nas interações professor-aluno-objeto de estudos o aprendiz experimenta. Esta interação, além de contribuir para melhorar o nível da aprendizagem acadêmica ainda ajuda a resolver conflitos existentes dentro e fora do ambiente escolar. As relações interpessoais na sala de aula e na escola estabelecem relações afetivas. Vivências individuais e coletivas são viabilizadas, e o professor assume o papel de agente socializador e emocional, cúmplice dos seus alunos, dirigindo suas ações voltadas à experimentação e ao intercâmbio.

Escutar/traduzir opiniões e sentimentos em sala de aula traz informações muito úteis para o professor desenvolver sua reflexão diária, agenciar procedimentos e negociar o processo de ensino e aprendizagem do alunado. Os PCNs (2006, p.146) afirmam que “os professores são agentes – junto com os estudantes – da construção dos saberes que levam um indivíduo a ‘estar no mundo’ de forma ativa, reflexiva e crítica”.

Perrenoud (2001b, p. 33) discorre sobre a reflexão no calor da ação, como “responder ou não a uma pergunta insolente, idiota ou descontextualizada”, por exemplo, pressupõe a escuta. Escuta que exigirá atitude por parte do professor e redundará em outra por parte do aluno. A coleta dos dados permitiu verificar que 79% dos docentes assumem que escutam o alunado. Tardif (2002, p. 114) propõe pedagogia como “tecnologia da interação humana”. À página doze, deste trabalho, está registrado que a relação com os alunos expõe o professor a situações complexas e individuais que fogem às regras e às técnicas estabelecidas, já que não acontecem situações exatamente iguais. Da idéia de ensinar a humanos, a interação tem mão de duas vias e o aluno ao comunicar estará solicitando resposta. Resposta que o professor buscará muitas vezes *na urgência e na incerteza* segundo Perrenoud (2001a).

Retomando a concepção da interação humana como forma de ensinar e que o ambiente escolar se constitui de um plural de elementos interligados/interdependentes em constante ação, perguntamos se os professores são ouvidos na tomada de decisões da escola.



O resultado obtido demonstra que praticamente inexistente a solicitação/participação dos professores no ambiente escolar. P11 comenta que a escola só pensa em números e cumprimento de metas conteudistas. Perrenoud (2001b, p. 12) observa a necessidade de transformação dentro das instituições escolares, para permitir autonomia e evolução daqueles que são responsáveis, na prática, pelo cumprimento dos objetivos no contexto. Participar no e do processo permite verificar o entrosamento entre escola e professor. P12 afirma que os chefes querem o professor apenas para dar o assunto. Diante desses dados pode-se pensar em começo por gestão mais participativa.

Baillauquès (2001, p. 44-45) chama a atenção de que “os obstáculos institucionais, as conjunturas ambientais e os freios corporativos” não são os únicos entraves para a prática docente. O professor se depara também com investimentos psicológicos de seu trabalho, é necessário sentir-se titular no time, fazendo a diferença, determinando resultados. A escola não pode reduzir a ação docente à sala de aula, porém, segundo Contreras (1997), o professor precisa compreender os significados ideológicos implícitos na instituição onde atua.

O resultado obtido apresenta, então, na relação professor-escola, uma incoerência. A escola como provedora de recursos materiais e sociais do professor determina as ações pedagógicas a serem aplicadas; os educadores agem como instrumento da política econômica das escolas, buscando cumprir as metas.

Na intenção de alcançar os objetivos pedagógicos o professor se vale dos livros didáticos, entre outros materiais de cunho didático para desenvolver o planejamento. Perguntamos aos professores de espanhol se eles participam da escolha do livro didático e o resultado obtido demonstrou que somente metade do universo pesquisado tem a autonomia para essa decisão.



O gráfico demonstra que a escolha do livro didático é outro ponto nervoso na relação comunidade de ensino e aprendizagem. Além de apenas metade dos docentes ter voz para a escolha do livro didático, no questionário, P2 respondeu que não e ao lado revelou *não tem*. P13 respondeu que não e escreveu *não temos*. Da mesma maneira P3 e P4 responderam que a escola não adotou livro para o ensino de espanhol.

Para consecução dos trabalhos de ensino e aprendizagem da língua espanhola, os PCNs (2006, p.154) trazem a necessidade de material didático e, ainda, que haja “uma seleção adequada, que leve em conta o planejamento do curso como um todo”, mas também ressaltam que não necessariamente um determinado livro será material didático. Salientam, à mesma página, que “um manual de instruções de funcionamento de um aparelho ou a embalagem de um produto alimentício pode, em dado momento, converter-se em material didático de grande utilidade.” Defendem a concepção do livro como apoio e afirmam que não há como abranger todos os aspectos que permeiam o ensino e a aprendizagem do espanhol. Observam que quando o professor é o organizador, vantagens ou desvantagens são resultados de como ele elabora o material para cada propósito pedagógico.

Supõe a análise da abordagem nacional, regional e local como um dos aspectos a se considerar devido à proximidade do português, possibilitando interferências e/ou mal-entendidos. No que se refere às teorias adotadas pelos autores, o professor deverá atentar para os apelos comerciais e modismos a fim de que a escolha do livro e/ou material didático não se torne incoerente. É imprescindível estar atento ao que se pretende como resultado da prática docente em sala de aula e quais os objetivos do planejamento.

É pertinente comentar a ação estratégica implicada na escolha do material didático. Numa alusão à Shön, diremos que o agir estrategicamente, conduz o professor à educação como uma arte cuja gestão e orientação das interações dentro de um grupo são direcionadas para atingir um objetivo. A decisão de qual livro e/ou material utilizar com seus alunos e as

decisões sobre qual programa desenvolver são objetos legítimos para o desempenho mais efetivo. Prospectam a reflexão anteriormente ao confronto da sala de aula.

Dando seguimento à pesquisa, perguntamos se os professores participam das decisões sobre o programa da escola e obtivemos o seguinte resultado.



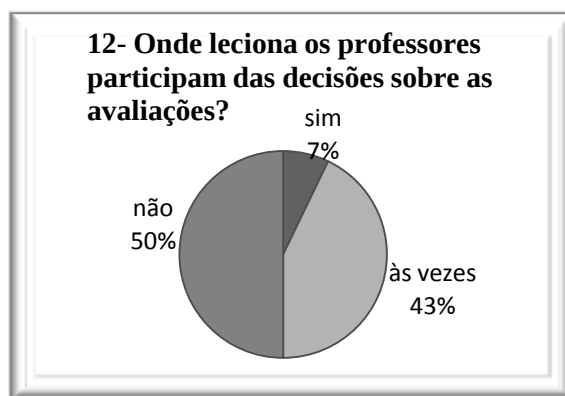
Podemos verificar pelo gráfico acima, a dimensão subjetiva da carreira de professor. Enquanto no exercício de suas funções tem que lidar com normas, atitudes e comportamentos estabelecidos pela instituição e, mesmo assim, buscar atender às demandas de cada turma, normalmente bastante heterogêneas. Mais uma vez está demonstrada, pelo gráfico, a falta de entrosamento dentro do contexto escolar. O quantitativo de resposta sim equivale ao de resposta não.

Almeida Filho (1999, p. 268), afirma que “embora seja possível manter os alunos fisicamente presos numa sala de aula, não se pode forçá-los a aprender.” É necessário que os alunos se envolvam com o processo, se motivem, porém o professor também deverá estar motivado para esta tarefa. Não participando das decisões do programa a gerir, terá trabalho duplicado, motivar a si e aos seus alunos. Imbernón (1998, p. 54) considera o estímulo à participação do professor na elaboração de propostas e trabalhos de apoio à escola, uma maneira de manter vivo o contato entre ambos fortificando o vínculo entre teoria e prática.

À página dezesseis, desta investigação, está registrada a concepção de Perrenoud (2001, p.12) sobre a necessidade de uma “transformação do funcionamento dos estabelecimentos escolares e uma evolução paralela dos outros ofícios relacionados ao ensino: inspetores, diretores, formadores, etc.”, para que se efetive o professor como profissional reflexivo. É preciso mudar a postura de observar as dificuldades do exercício docente somente quando surgem questionamentos sobre os resultados alcançados. Essa mudança pode ser

desenvolvida começando por solicitar a participação do professor no programa da escola e das decisões sobre as avaliações.

Sob esta visão, perguntamos aos professores se eles participam das decisões sobre as avaliações e o resultado suscita a idéia da desvinculação entre escola, sala de aula e professor no processo de ensino e aprendizagem.



Metade do universo da pesquisa respondeu que não participa e ainda a maioria dos docentes de resposta negativa exprimiram ironia em relação ao item avaliação. Os dados permitem averiguar que aqueles que gerem o processo em sala de aula, são, em boa parte, excluídos da avaliação processual. Não interagindo com o docente, a escola que, em relação ao corpo a corpo do ensino e aprendizagem é a terceira pessoa da comunicação, estrangula reflexão coerente sobre a prática docente cotidiana.

P2 trabalha em uma escola privada, não tem livro didático e ministra aula em 16 turmas, responde que *não*. Acrescentou que *a escola manda entregar na data certa as provas e isso é um estresse, pois às vezes o planejado não foi cumprido e mesmo assim todos têm que ser avaliados*. Então, ele *faz as questões por baixo* para evitar prejudicar os que não conseguiram concluir a aprendizagem.

P8 também responde que *não* e comenta sobre a necessidade de capacitação dos professores a respeito de alguns itens como a avaliação.

P11 diz que *não* e que a escola quer resultados quantitativos, que busca elaborar suas avaliações pensando em *aprovar para não ter problema e pronto*. P12 ironiza dizendo que faz de tudo para não traumatizar os alunos, assim, *a escola, os alunos e os pais não ficam no pé do professor, já que só comparecem quando os resultados não são bons*, deixando implícita a idéia de quantidade que P11 comentou.

Retomando a questão de número 7 - você reflete sobre a avaliação e os resultados, obtidos? – em que 71% dos professores respondeu que *sim*, a complementação à resposta da questão 11 conduz ao questionamento: Que reflexão está sendo realmente posta em prática? O pensar a sala de aula, o ensino e a aprendizagem ou a necessidade da escola enquanto instituição? O gráfico dos dados coletados demonstra a falta de entrosamento dentro do contexto escolar, no entanto à pergunta 1 - quando planeja, leva em conta as necessidades dos alunos? - 72% dos docentes disseram *sim*. Entretanto, metade do universo da pesquisa respondeu que não participa das decisões sobre as avaliações. Manifestação de opiniões incoerentes que reforçam a idéia de desarticulação dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Avaliar pelo aluno e sua aprendizagem na proposição de perceber a realização dos objetivos de planejamento pedagógico não é a revelação conseguida por estas respostas. Fica *sim*, perceptível, que a avaliação no processo de ensino e aprendizagem caminha a remota³⁵ do planejado como cognição a ser desenvolvida e atuação docente a ser refletida.

Shön (2000) introduz o capítulo 1 de sua obra afirmando que “na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano”. Continua discorrendo sobre o terreno alto, onde os problemas podem ser resolvidos com a teoria e o pântano onde a solução dependerá de encontrar a reflexão para ser descoberta. Conforme o autor é nesse pântano que os problemas de interesses humanos residem. De acordo com Shön o profissional terá que escolher. Moldará sua atuação dentro da racionalidade técnica, estando habilitado para o terreno alto, ou buscará por um exercício constante de investigação profissional para desenvolver sua atuação educativa para além dos cânones do conhecimento.

A pesquisa qualitativa pressupõe a indução como parceira do pesquisador em diversos momentos de análise de resultados. Dentro dessa perspectiva as perguntas abertas foram utilizadas para compilar dados na intenção de responder ao objetivo geral desta investigação - analisar a atuação do professor de língua espanhola à luz da prática reflexiva³⁶.

3.1.2 Das perguntas abertas

Bodgan e Biklen (1994, p. 52-4) registram a orientação teórica como um importante pilar de sustentação para uma pesquisa científica. O pesquisador arregimenta os resultados e a teoria alimenta a análise, dessa forma, ela proporciona os caminhos para a conclusão. A

³⁵ Palavra latina que se refere ao afastamento, aquilo que está à parte.

³⁶ Introdução, à página 6 desta pesquisa.

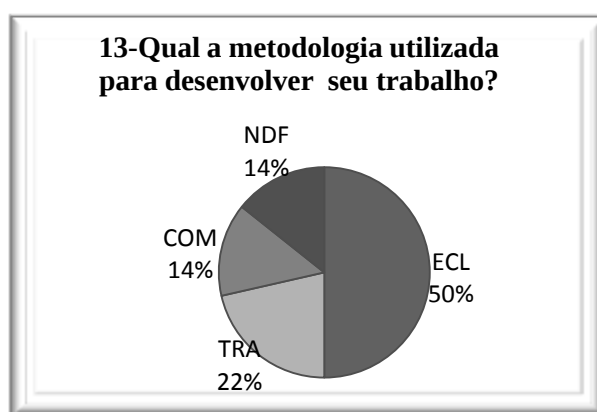
investigação qualitativa, continuam os autores, enfatiza o pensamento subjetivo, “determinado professor pode pensar ser capaz de atravessar uma parede de tijolos, mas pensar não chega para ser capaz de o fazer”. As perguntas abertas complementam o questionário utilizado e perfazem a tentativa de compreender o significado dos acontecimentos e interações na atuação do professor de espanhol entre quatro paredes, com seus alunos.

Ainda segundo Bodgan e Biklen, (op.cit. p.67) os investigadores qualitativos tentam estudar objetivamente os estados subjetivos dos seus sujeitos. Estudo que poderá gerar teoria, descrição ou compreensão de determinado contexto.

Serrano(1998, p. 29) assevera que a investigação qualitativa em seu sentido mais amplo, é o estudo que produz dados descritivos. O pesquisador busca compreender a realidade subjacente nas palavras faladas ou escritas das pessoas e na conduta observável. As questões abertas, nesta pesquisa, trazem componentes que informam interpretações de (sua) atuação docente.

Em sua compilação, para a pergunta de número 13- qual a metodologia utilizada para desenvolver seu trabalho? - foram utilizadas abreviações que indicam a metodologia respondida pelo docente.

ECL - Eclética
 TRAD - Tradicional
 COM - Comunicativa
 NDF - Não definida



Bodgan e Biklen (1994, p. 255) dizem que ao redigir a investigação qualitativa o pesquisador deve “apresentar o seu ponto de vista, a sua análise, a sua explicação e a sua interpretação daquilo que os dados revelam.”

Apesar de NDF ser o menor resultado em se tratando de atuação em sala de aula de língua estrangeira, no caso o espanhol, é pertinente ratificar a metodologia como importante item de composição para o sucesso do ensino e da aprendizagem. P2 responde *não penso nisso* e P4 *nada comenta*. Dentro desta perspectiva, é possível interpretar que para P2 e P4 a metodologia é prescindível de análise na condução do processo em sala de aula, não desenvolveram as competências e habilidades para tal procedimento em sua formação acadêmica ou não estão comprometidos com a reflexão de sua prática docente. Com a ressalva de sua experiência docente estar, para P2 em pouco mais de 2 anos e P4 quase 4 anos entre rede pública e privada de ensino.

Interessa observar que o enfoque comunicativo tem como explicação o fato de ser língua estrangeira. P7 afirma *que é língua estrangeira e eles gostam de conversar muito e fazer teatro*. P12 escreve *quando uso a comunicativa dá o maior barulho!* E P6 respondeu *que depende do conteúdo e da turma*. À página quarenta e cinco, do capítulo II desta pesquisa, está registrado que a abordagem comunicativa concebe a aprendizagem centrada no aluno, não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor deve encorajar a participação e as sugestões dos alunos como forma de levá-los a usar a língua de maneira apropriada, ao ponto de proceder a negociação dos significados desejados na comunicação.

Na análise da pergunta 8, neste capítulo, faz-se analogia ao enfoque comunicativo como vetor de motivação numa sala de aula. Na comunicação a escuta é fundamental para que aja retroalimentação daquilo que foi solicitado. Então se questiona o fato de mesmo com 79% do universo respondendo que escuta o aluno, apenas 14% afirmam utilizar a abordagem comunicativa. Que escuta é essa? Como o professor entende escutar o aluno na atuação docente em sala de aula? Qual a compreensão do professor de espanhol a respeito do enfoque comunicativo e sua contribuição para o ensino de línguas estrangeiras?

Das respostas dos professores, é possível observar a idéia de metodologias distintas relacionadas com a idade dos alunos.

P3, aulas teóricas, práticas, dinâmicas, com vídeos, músicas e dependendo da série³⁷ o uso do lúdico, P9 responde com metodologia do cotidiano, pois é essa a melhor devido à idade dos alunos³⁸ e P11 aula com a metodologia tradicional, pois com turmas de ensino fundamental³⁹ não é possível, em minha opinião, método construtivista.

³⁷ Grifo nosso

³⁸ Grifo nosso

³⁹ Grifo nosso

P3 e P11 consideram a diversas técnicas como atividades comunicativas dependentes da idade do aprendiz. Porém, é sabido que o processo de ensinar e aprender tem relação com o conteúdo e a forma como se propõem/dialogam os envolvidos. A idade já se encontra *vigiada* pelos ciclos/séries em que os alunos vão sendo alocados. Todas as técnicas poderão ser utilizadas em qualquer dos ciclos/séries. A adequação estará naquilo que se objetiva como conhecimento naquela aula. Os professores em questão estarão atuando de forma reflexiva? Que entendem por apoio metodológico para processar ensino e aprendizagem?

Na resposta, P9 não se explicita quanto ao cotidiano a que se refere em termos de metodologia, como se a idade e a vida dos alunos fossem a base teórica que utiliza. Que fundamentação científica terá para atuar dentro desta concepção docente?

Já P1 diz que trabalha com *aulas expositivas e participativas por falta equipamento de audiovisual* e P2 *só preparo a aula dentro do que a escola pede nas reuniões*.

Em sua obra, Shön (2000), traz como item do primeiro capítulo “a crise de confiança no conhecimento profissional”. Afirma que o dilema tem seus alicerces de origem na idéia da racionalidade técnica e na consciência das zonas indeterminadas que se apresentam no decurso do exercício funcional. Porém, no calor da atuação, que resultado será obtido diante da postura indefinida de um professor? Importa trazer aqui, a concepção de Altet (2001, p.28) de que as competências profissionais do professor estão fundamentadas no planejamento, na organização, na preparação cognitiva da aula e na experiência prática da sala de aula. O professor que faz apenas o que se pede nas reuniões tem o perfil desenhado por Altet? Haveria outra interpretação para os instrumentos audiovisuais percebida por P1?

Para desenvolver a compreensão dessas indagações, passamos para as respostas da pergunta seguinte - que habilidades lingüísticas você trabalha em sala de aula?

Considerando-se que a comunicação oral em língua estrangeira tem como principal objetivo preparar a expressão oral, o campo de pesquisa que se estabelece aqui é a sala de aula: o espaço reservado para a aprendizagem, onde professor e aluno são os sujeitos no processo. Falar aborda escutar, o que se pôde observar não estar implícito no universo docente analisado. Para compilação dos dados foram utilizadas abreviações que indicam as habilidades respondidas pelos professores.

CMO- comunicação oral

EXO – expressão oral

COE – comunicação escrita

EXE – expressão escrita

VAR – variadas

NDF – não definida



Os PCNs (2006, p.131), para o ensino de espanhol afirmam que um dos princípios da Carta de Pelotas (2000)⁴⁰ é que “a aprendizagem de línguas (...) faz parte da formação integral do aluno”, implicando, entre outras competências, o desenvolvimento das quatro habilidades, ler, escrever, escutar e falar no ensino da língua espanhola.

Habilidades que pressupõem um entendimento amplo do *dizer* uma língua, mas que se ensina e aprende em contextos comunicativos deslocados do espaço em que está estabelecida, localidades cuja língua oficial é o espanhol. Também o documento alerta que as variedades não podem ser consideradas apenas curiosidades lexicais e sim representações identitárias de seus falantes com função definida no ambiente em que é pronunciada. Reafirmam⁴¹ o caso específico do Espanhol para brasileiros, o fato de serem línguas genética e tipologicamente próximas, embora distanciadas em muitos aspectos e quanto isso pode influenciar no processo.

No capítulo II deste estudo, essa influência é comentada como mais uma atribuição para o professor de espanhol, quando discorre sobre a possibilidade de o aluno contemporâneo, diante da incidência de informações possibilitadas pelas novas tecnologias, hipotetizar o espanhol- caso particular do falante brasileiro. O professor de espanhol cuja prática se apóia no paradigma reflexivo deve desenvolver, junto com os alunos a interpretação dessas construções lingüísticas para permitir a compreensão do que é português e do que é espanhol. Encontramos nos PCNs (2006, p. 140) que

(...) é muito comum que estudantes passem de uma expectativa positiva quanto à rapidez da aprendizagem do Espanhol para uma fase que pode ir da desconfiança e medo à conclusão de impossibilidade, uma impossibilidade que leva a grandes índices desistência.

⁴⁰ Documento síntese do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras.

⁴¹ PCN (2006, p. 138)

Desenvolver as quatro habilidades em sala de aula torna-se imprescindível no processo como um todo. Contudo, não parece ser a condução do universo pesquisado, que respondeu quanto àquelas que são trabalhadas:

P1- Ouvir e falar. P2-Mando escrever e quando dá, mando falar também, mas é muito barulho. P3 - Leituras, oralidade com textos curtos. P4- As quatro, mas dou ênfase à leitura, compreensão e escrita. P5 - Procuro trabalhar todas, mas principalmente a compreensão oral, leitura e expressão oral. P6 - As quatro. Mais ler e escrever. P7 - As três principais: escrever, escutar e ler porque eles não conseguem falar, ficam com vergonha. P8 - Sem comentários. P9 - Linguagem oral e escrita. P10 - Valorização da língua, leitura e escrita. P11 - Demarcar a diferença entre a língua, linguagem e fala para promover qual tipo de linguagem é tolerável na sociedade e qual é formalmente adotada. P12 - A escrita e a leitura silenciosa para entender o assunto, se tiverem dúvida de vocabulário eu digo o que significa, não dá tempo procurar. P13 - Só escrever e escutar música de vez em quando. P14 - Considerou cansativo responder a tudo.

Pelo resultado obtido na pesquisa, conclui-se que a oralidade é evitada e tem explicações do motivo, ou os alunos têm vergonha ou fazem muito barulho. Vergonha que remete ao erro desvinculado do processo do aprender e barulho que pode significar, por parte dos dirigentes, indisciplina ou falta de autoridade do professor em sala de aula, deixando aqui, registro empírico da autora deste trabalho.

O erro que ainda carrega a idéia da eliminação assim que se apresenta, provocando nos professores aquilo que Astolfi (1997) denominou de *síndrome da tinta vermelha*. Desde que um erro é percebido o professor tende a assinalar ou riscar e com isso materializar a *falta* sobre o caderno do aluno. Na conversação interrompê-lo negando sua expressão, inibindo o desejo de continuar tentando. O erro não é uma simples resposta. É um problema que o aluno devolve ao professor, e que contém, na sua complexidade múltiplos indicadores para a organização e re-organização do processo de aprendizagem.

Os PCNs (2006, p. 151), asseguram a necessidade de extrapolar os conteúdos das quatro habilidades e da gramática normativa da língua-alvo. Contextualizar os atos de fala de forma a levar o aluno a interagir ativamente “num mundo plurilíngüe e multicultural, heterogêneo”, de maneira que saiba utilizar o novo código de forma reflexiva e não apenas instrumental, materializando a interação efetiva com o outro; função que a língua deve desempenhar na sociedade.

O aluno que não consegue se encontrar nessa organização cognitiva, normalmente desiste de continuar aprendendo, até porque não se considera aprendendo e sim inapto a aprender. Continuam, ainda, afirmando que o reverso dessa moeda acontece quando o ambiente escolar apresenta temas amplos, instigando o aluno a desenvolver uma consciência intercultural, refletindo o uso da língua meta de forma bastante variada; compreendendo a

lingüística, os aspectos socioculturais, a realidade sócio-econômica, política, e discursiva, entre outros campos de utilização consciente dos idiomas na comunicação humana.

Diante de tamanho desafio a que o exercício docente expõe os envolvidos, perguntamos ao professor como ele reage diante de situações-problemas.

Para compilação dos dados foram utilizadas abreviações que indicam a reação respondida pelo docente, afora o termo *outras*, para permitir contabilizar diferentes opções dos profissionais da educação:

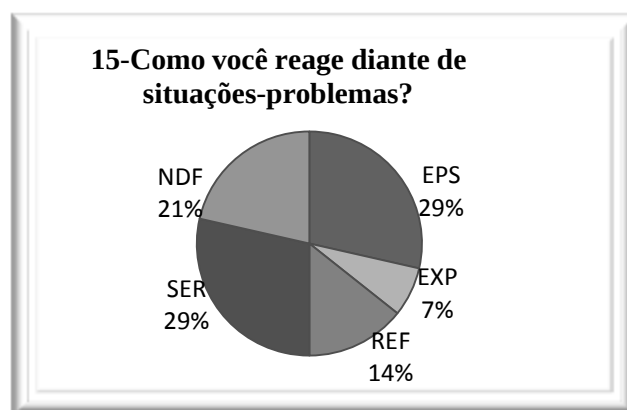
EPS = manda para a equipe pedagógica e/ou secretaria

EXP – expulsa da sala de aula

REF - Reflete

SER - Serenidade

NDF – não definida



Convém lembrar que a situação-problema é um conceito utilizado por Astolfi (apud Perrenoud 2000, p. 42-43) e foi apresentada no capítulo I, página onze, como parte do processo de ensino e aprendizagem, neste caso, a língua espanhola. É a situação em que o aluno e o professor encontram obstáculos a serem superados, desafios que exigem a elaboração de idéias para formulação de estratégias que permitam solucionar o problema.

Como administrar a progressão das aprendizagens, praticando uma pedagogia de situações-problema? A resposta inicial é simples: otimizar a gestão do tempo que resta, propondo situações-problema que favoreçam as aprendizagens visadas, isto é, tomem os alunos onde se encontrem e os levem um pouco mais adiante.

Na linguagem atual, seria possível dizer que se trata de solicitar os alunos em sua zona de desenvolvimento próximo⁴², de propor situações mobilizadoras que ofereçam desafios ao seu alcance e que levem cada um a progredir. Com efeito, não existe um procedimento pronto. Deve-se imaginar um leque de atitudes e de estratégias.

Todavia, a maioria do universo pesquisado entende situação-problema apenas como uma questão de indisciplina. Suas respostas à pergunta - como você reage diante de situações - problema? - denunciam essa visão.

P2 respondeu: não tenho, resolvo tudo na secretaria, P9 diz informo à secretaria de ensino da escola para providências. P11 escreveu encaminho à equipe pedagógica para adotar as medidas cabíveis. P12 redigiu a secretaria e a coordenação manda levar para a psicóloga ou então dá advertência para só entrar com os pais. P13 - Mando sair da sala e bagunçar lá fora.

Até mesmo aqueles que não responderam abertamente sobre a indisciplina, deixam pairar a idéia de que é a ela que se refere, a ver:

P1 com calma e procuro solucioná-las. P3 - Procuro refletir para poder agir com serenidade. P4 - Tentando solucioná-las sempre que possível. P6 - Depende do caso. P7 - Gosto de perguntar se eles estão com algum problema e se posso, ajudo. P8 - Tento encontrar soluções para enfrentá-las. P10 - Procuro resolver de forma que o aluno e a escola entrem em acordo, facilitando a relação professor e aluno. P14 considerou cansativo responder a tantas perguntas.

Somente em P5 encontramos resposta: *Depende qual seja a situação-problema. Geralmente observam-se situações relativas à disciplina em sala de aula, principalmente.* O que demonstra entender a amplitude do termo situação-problema no processo da atuação profissional.

O processo é diferente na escola porque não se pode programar as aprendizagens humanas como a produção de objetos. Além disso, a progressão da classe não é mais a única preocupação. O movimento rumo à individualização dos percursos de formação e à pedagogia diferenciada leva a que se pense na progressão de cada aluno. As decisões de progressão assumidas pela instituição decrescem em proveito das decisões confiadas aos professores. A competência correspondente assume, então, uma importância sem precedentes e ultrapassa em muito o planejamento didático dia após dia.

⁴² Segundo Vygotsky, é a distância mediadora entre o desenvolvimento atual (real) e nível de desenvolvimento potencial que ela pode alcançar através da interação com outros mais experientes. São informações que se tem potencial para aprender, mas o processo está incompleto. São conhecimentos fora do alcance atual, mas potencialmente atingíveis.

3. 2 Contexto da prática e atuação dos professores de espanhol

Neste capítulo serão informados e analisados os dados obtidos na observação das aulas dos professores de espanhol. O procedimento se deu na perspectiva da reflexão das ações e reações dentro da sala de aula, onde professor e aluno interagem para poder garantir a fidelidade do objetivo do ensino de LE como propõem os PCN (2006) para o ensino de espanhol. Desse modo, ao professor faz-se necessário envolver-se em um processo de reflexão sobre o seu trabalho em sala de aula.

Esta pesquisa entende a reflexão como o modo mais eficiente para que as práticas em sala de aula sejam questionadas e alteradas, gerando um desenvolvimento contínuo do ofício de ensinar língua estrangeira. Reverbera a necessidade de o professor aprender a refletir sobre sua prática de forma sistemática, considerando-a o único meio possível de geração de massa crítica na comunidade de professores da qual o docente é partícipe.

Segundo o dicionário Michaelis⁴³ observar é estudar, examinar, olhar com atenção e observador é o crítico, aquele que se aplica a fazer reflexões, a observar, a estudar certos fenômenos ou qualquer fato. Bodgan⁴⁴ afirma que o trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito, cabendo ao observador registrar de forma não intrusiva o que vai acontecendo, sendo empático e, simultaneamente, reflexivo.

O trabalho de campo desenvolvido e analisado neste capítulo deu-se na observação de aulas dos professores de espanhol. A análise busca a compreensão dos dados coletados; confirmação ou não dos pressupostos; responder às questões formuladas; ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado e oferecer pistas e indicações que possam servir de fundamento para propostas de planejamento, transformação de relações, mudanças institucionais, dentre outras possibilidades.

As observações da aula de espanhol do universo pesquisado consistiram em ver o modo como cada professor aborda a atividade cotidiana em sala de aula, como interpreta os conteúdos, como desenvolve os processos comunicativos e as reflexões sobre a língua espanhola. O acompanhamento facilitou a coleta de dados importantes para a reconstrução e interpretação da atuação docente. Entende-se que o professor de espanhol, ao adentrar a sala de aula deverá explicar seus objetivos e quais adaptações foram realizadas para utilizar dos recursos disponíveis. Coube ao observador anotar sobre a abordagem de língua apresentada

⁴³ (1998, p. 1476)

⁴⁴ (1994, p. 113)

pelo docente, descrever como se encaminhou o ensino e aprendizagem do conteúdo e a interação professor e aluno.

De acordo com Bodgan (1994, p. 166), o pesquisador apresenta suas reflexões iniciais antes de entrar em campo. As suposições são confrontadas e comparadas no decorrer dos estudos. Daí que a premissa foi conhecer o que se pretendia observar para analisar como a atuação do professor de espanhol conduziu o processo, dentro da perspectiva profissional reflexiva, prática que necessita de disciplina e de métodos para observar, memorizar, escrever, analisar após compreender e escolher opções novas.

Essa pesquisa não pretendeu se referir a todos os " casos" existentes na realidade. Foi enfocado um número restrito de contextos para descrever características que possivelmente se apresentam em uma quantidade significativa de outros contextos. Coube ao pesquisador observar e analisar as idiosincrasias das características dos atores de campo possivelmente existentes entre os atores de várias outras atuações em sala de aula. Conforme Serrano (1998, p. 46)

[...] la investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos.

Geralmente os estudos qualitativos partem da perspectiva da análise fenomenológica, daí que além do empirismo científico, o local de origem dos dados é a fonte cujo garimpo se torna mais rico para a análise a que se propôs este estudo. Também se deve salientar o fato de a pesquisa qualitativa supor um corte temporal-espacial do fenômeno estudado. Corte que define o campo e a extensão em que se pretendeu desenvolver a investigação. O território mapeado para a coleta de dados nesta pesquisa foi a sala de aula de quatro professores de espanhol, nomeados como P1, P2, P3 e P4. Destes quatro professores, dois são de escolas particulares e dois de escolas públicas.

Definiu-se como período de observação o terceiro bimestre, desde o início até o final, ou seja, uma unidade letiva integral. Com o processo já em andamento, foi possível perceber as relações, já estabelecidas, dos binômios: professor x aluno, professor x conteúdo, aluno x professor e aluno x conteúdo; assim como a negociação que se constitui para o binômio ensino x aprendizagem dentro da sala de aula; se o planejamento pode ser afetado por situações-problemas⁴⁵; e qual a atuação dos docentes no cotidiano, dentro das quatro paredes em que ele é o responsável maior pelo resultado final.

⁴⁵ Perrenoud, Ph. 2000^a

Dessa forma, para a investigação pretendida foram definidas categorias e subcategorias através das quais se observam o contexto de atuação em que os professores desenvolvem suas atividades, o perfil acadêmico adquirido, sua *performance* em sala de aula e a interação de tudo que compõe o processo de ensino e aprendizagem no momento do exercício docente. Nesta pesquisa, tudo isso foi considerado como fatores que proporcionam, ou não, uma postura profissional reflexiva. De acordo com Perrenoud (2001b, p. 171), o professor está “no centro das contradições entre o desejável e o possível, entre as promessas e os atos, entre as belas idéias e as resistências à realidade, entre as aspirações democráticas e os mecanismos de exclusão.”

Dito isto, estabeleceu-se as categorias e subcategorias apresentadas no quadro abaixo e que serão retomadas para compreensão da análise dos dados de cada um dos professores observados.

QUADRO DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS	
1. Contexto de atuação dos professores	
	Sistema de ensino Número de turmas da escola Número de alunos da escola Número de professores da escola Número de professores de espanhol na escola Número de alunos que estudam espanhol na escola Estrutura física das salas de aula Recursos didáticos disponíveis Carga horária semanal Laboratórios
2. Perfil acadêmico dos professores	
	Formação Experiência profissional Expectativa profissional
3. Desenvolvimento das aulas dos professores	
	Planejamento das aulas Apresentação do conteúdo Habilidades comunicativas trabalhadas Motivação para as atividades Reflexão sobre conteúdo Fixação do conteúdo Instrumentos para avaliação de aprendizagem
4. Interação na sala de aula	
	Professor x aluno Professor x conteúdo Aluno x conteúdo

3.2.1 Observação das aulas do professor 1

3.2.1.1 Contexto de atuação

A escola onde o primeiro professor, de agora em diante codificado como P1, foi observado, é da rede particular. Tem um total de 26 turmas, 950 alunos dos quais 70 estudantes do terceiro ano do ensino médio têm aulas de espanhol e inglês, enquanto que nas outras séries o único idioma estrangeiro do currículo é o inglês. As salas de aulas são boas, com ar condicionado e cadeiras novas. Laboratório de informática e data show são recursos didáticos, além do quadro, televisão, retroprojektor, biblioteca e som que se encontrava quebrado há mais de 60 dias, permaneceu por mais três semanas durante a observação. Não é adotado livro didático para a disciplina. P1 tem uma aula por semana em cada turma. A escola conta com 18 professores de outras áreas e somente P1 na área de espanhol. A sala dos docentes é bem acolhedora, com plantas artificiais, ar condicionado, armário individual, café e biscoitos, ponto para internet sem fio. Toda a escola é monitorada por câmeras.

P1 questiona o fato de os professores não participarem das decisões da coordenação pedagógica. Quando usou da fala, comentou que os professores apenas cumprem o que *vem de cima*; o aparato tecnológico de que os docentes dispõem na escola, não significa que lá, o processo de ensino e aprendizagem esteja sendo desenvolvido dentro de uma prática reflexiva.

Quadro do contexto de atuação de P1

Sistema de ensino	Rede particular
Número de turmas da escola	26
Número de alunos da escola	950
Número de professores da escola	18
Número de professores de espanhol na escola	01
Número de alunos que estudam espanhol na escola	70
Estrutura física das salas de aula	Boa, com ar condicionado e cadeiras novas
Recursos didáticos disponíveis	Som (quebrado), quadro branco, televisão, retroprojektor, laboratório de informática e data show.
Carga horária semanal	1h/a

3.2.1.2 Perfil acadêmico

P1 é professor de espanhol, com licenciatura plena fazendo especialização em letras. Está ministrando aulas no ensino médio há quatro anos. Começou ensinando português. Sempre gostou de estudar línguas. Concluiu a graduação de espanhol numa universidade pública e em paralelo fez curso numa escola de idiomas, segundo ele, para adquirir fluência. Entende o trabalho docente reflexivo como muito importante, porém considera que ainda faltam recursos para possibilitar essa prática, acrescentou que isso somente seria possível se a língua espanhola fosse trabalhada desde as séries iniciais, ou seja, vinculando a docência reflexiva aos ciclos e não à postura profissional, atitude do docente.

Deixou transparecer pela sua fala que não conhece a literatura sobre o profissional reflexivo, afirmou não ter muito tempo disponível para reflexão porque ministra 15 aulas por dia, em média. P1 também ensina português em outras duas escolas, inclusive turmas de pré-vestibular. Sente que deve aperfeiçoar mais ainda a fluência da língua espanhola, já viajou para a Bolívia a passeio, mas não fez nenhum curso. Depois da especialização pensa em continuar os estudos no Brasil, por questões materiais e familiares.

Quadro do Perfil acadêmico de P1

Formação	Graduação- Letras /espanhol e pós-graduação em Letras (em andamento). Curso de espanhol em escola de idiomas (concluído).
Experiência profissional	4 anos ensinando português e apenas 1 ano ensinando espanhol.
Expectativa profissional	Continuar os estudos na área e permanecer ensinando a língua espanhola

3.2.1.3 Desenvolvimento das aulas

Conforme Libâneo (2009, p. 253) o plano de aula regula a distribuição do tempo de uma atividade para outra de forma planejada. Nessa situação professor e alunos conseguem trilhar no andamento do processo de ensino, conteúdo e aprendizagem com mais envolvimento, evitando distração, conversas e até mesmo indisciplina. P1 não demonstrou esse controle

organizacional. Todas as tentativas de atividades foram seguidas de muito barulho e desorganização, aproveitados pelos alunos para que não se desse o desenvolvimento do assunto. Em duas das sete aulas observadas, apresentou o assunto através de gravuras de alimentos, usou da interlíngua, fez proposta de dramatização sem clareza dos passos e objetivos, perdeu o controle da situação. Comentou sobre o assunto de forma vaga e desinteressante quando mostrou as gravuras. Suas aulas seguiram o mesmo roteiro: pediu para escutar, repetir e copiar do quadro. Atuação desorganizada, sem harmonia e interação, quase sempre a aula terminou com a não conclusão das atividades e insatisfação do professor e alunos.

Quadro do Desenvolvimento das aulas de P1

Planejamento das aulas	Não apresentou haver planejamento.
Apresentação do conteúdo	Utilizou gravuras, fez uso da interlíngua, sem clareza dos objetivos. Comentou sobre o assunto de forma vaga, pediu para escutar, repetir e copiar do quadro. Desorganização e perda de controle da situação em 5 das 7 aulas
Habilidades comunicativas trabalhadas	Oralidade e escrita.
Reflexão e fixação de conteúdos	Comentou que o assunto era interessante, mas não fez reflexão sobre isso. Trouxe ilustrações, escreveu no quadro e pediu para repetirem sua pronúncia.
Produção para avaliação de aprendizagem	Não apresentou proposta.

3.2.1.4 Interação na sala de aula

Piletti (2007, p. 247)⁴⁶, apresenta *o uso da força* como atuação docente desatualizada, mas ainda utilizada por muitos professores. P1, no intuito de manter a disciplina faz uso das expressões:

Silêncio, senão vou fazer ditado valendo ponto! (batendo no quadro com o apagador) (...)cala a boca que eu não mandei você falar (...) cala a boca! rapaz, você não está me ouvindo não, é?(...) você é surdo, é? (...) você é doido, é? essa palavra é assim?(...) sempre você, ô infeliz, pra ficar dando trabalho, faça a prova em silêncio! (...) problema seu, depois não reclame da sua nota. Dê seus pulos (...) fique na sua, senão vai para a supervisão (...) rapaz, deixa de conversa senão eu boto para dar visto e não vou dar o seu (...) e, quando alguns não acompanham a escrita no quadro comenta: copiem do colega.

⁴⁶ De acordo com o autor “consiste em exigir disciplina do aluno, utilizando-se de pressões exteriores como castigos e punições.”

O discurso de P1 oscila entre a busca da *autoridade técnica*⁴⁷, Libâneo (2009, p.252) e da *autoridade moral* (idem, p. 252), não conseguindo equilíbrio suficiente para convencer sobre sua *autoridade profissional* (ibidem, p. 252) no tocante ao tato em lidar com a classe e as diferenças e capacidade de controlar e avaliar. P1 deu-se por vencido quando não encontrou predisposição dos alunos para com suas propostas e a turma insatisfeita e agredida com suas respostas ríspidas. As tarefas não foram concluídas em 5 das 7 aulas observadas.

Na entrega das avaliações corrigidas, P1 fez comentários jocosos em relação aos alunos mal sucedidos, desmereceu aqueles que conseguiram bons resultados alegando que a prova estava muito fácil. Também não refletiu sobre as respostas e não atendeu aos pedidos sobre reavaliação da correção defendendo que tudo foi trabalhado durante as aulas. Os alunos reclamaram muito sobre a língua espanhola, considerando-a difícil e afirmando não gostar e não concordarem em ter que estudá-la.

Quadro da interação na sala de aula de P1

Professor x aluno	Autoritarismo e ironia.
Professor x conteúdo	Insegurança e desorganização didática.
Aluno x conteúdo	Demonstraram insatisfação e falta de vontade de estudar a língua espanhola.

3.2.2 Observação das aulas do professor 2

3.2.2.1 Contexto de atuação

O **contexto de atuação** onde o segundo professor atua, de agora em diante codificado como P2, é da rede particular. A escola tem um total de 29 turmas, 1046 alunos dos quais 152 estudantes são do ensino médio e têm aulas de espanhol e inglês, enquanto que nas outras séries o único idioma estrangeiro do currículo é o inglês. As salas de aulas são ruins, com péssima acústica, ar condicionado quebrado, dois ventiladores, muito calor e cadeiras pequenas para atender aos alunos do fundamental menor em turno contrário. Todas as salas

⁴⁷ Conforme o autor, *autoridade técnica* constitui o conjunto de capacidades, habilidades e hábitos pedagógico-didáticos necessários para dirigir com eficácia a transmissão e assimilação de conhecimentos dos alunos, enquanto a *autoridade moral* é o conjunto das qualidades de personalidade do professor: sua dedicação profissional, sensibilidade, senso de justiça, traços de caráter. Para obter a *autoridade profissional*, o professor deverá ter desenvolvido a ambas, a *autoridade técnica* e a *autoridade moral*.

são iguais, conforme P2. Entre os recursos didáticos, há um laboratório de informática, quadro branco, televisão, retroprojektor, biblioteca e som. Não é adotado livro didático para a disciplina. P2 tem uma aula por semana em cada turma. A escola conta com 16 professores de outras áreas e somente P2 na área de espanhol. Os professores ainda não têm sala específica, motivo de insatisfação pela falta de privacidade. Ficam no mesmo recinto com a supervisão pedagógica porque a escola está construindo salas, inclusive auditório e refeitório amplo.

P2 informa que a diretora havia sido demitida e aguardavam novo profissional. A turma é formada de 42 alunos, muito agitados e faltosos, normalmente 25 a 29 estudantes freqüentaram diariamente todo o bimestre, inclusive porque vários se encontravam com catapora ou virose. P2 também diz que o pedido de cópias deve ser feito com quase 1 mês de antecedência. Às vezes P2 tem que gastar do próprio bolso para utilizar de algum material mais urgente, que 2 aparelhos de som não contemplam as necessidades dos professores, que a escola faz muita exigência e quer todos aprovados no final do ano.

Quadro do contexto de atuação de P2

Sistema de ensino	Rede particular
Número de turmas da escola	29
Número de alunos da escola	1046
Número de professores da escola	16
Número de professores de espanhol na escola	01
Número de alunos que estudam espanhol na escola	152
Estrutura física das salas de aula	Ruim. Cadeiras muito pequenas, péssima acústica, ar condicionado quebrado, dois ventiladores, muito calor.
Recursos didáticos disponíveis	Quadro branco, 2 aparelhos de som, retroprojektor, televisão, biblioteca e laboratório de informática.
Carga horária semanal	1h/a

3.2.2.2 Perfil acadêmico

P2 ensina espanhol há 2 anos e três meses. Tem licenciatura plena em Letras e está se especializando no departamento de educação. Considera que dá para ensinar este idioma porque, para ela, espanhol é fácil se o professor ensinar as coisas simples. Não tem cursos concluídos além da universidade, embora tenha iniciado por duas vezes numa escola de

idiomas tinha que cuidar do filho pequeno e estudar, assim, não tendo tempo suficiente para dar continuidade, preferiu desistir. Agora tem que dar conta da especialização e do emprego, por isso ainda não encontra tempo disponível para investir na fluência da língua espanhola, inclusive não se considera capaz de realizar conversação no idioma, alegando que aprendeu a gramática e muito pouco da oralidade em sua graduação.

Nas palavras de Shön (2000, p. 17) algumas situações problemáticas na verdade são situações de conflito de valores. Tardif (2002, p. 86) diz que o início da carreira dos professores é também uma fase crítica, já que muitos se sentem despreparados para enfrentar as dificuldades e sofrem um choque com a realidade, levando-os a repensar sobre sua concepção de professor ideal além de possibilitar a confirmação de sua capacidade de ensinar. Esta insegurança se confirma na fala do professor.

Não sei se vou continuar na docência embora não tenha problemas porque preparo as aulas dentro do que a escola pede nas reuniões (...) os alunos estão muito desordeiros, faltam muito às aulas e as mães ficam alisando ou então nem ligam para os filhos (...) o problema não é meu, somente os que não querem nada é que se dão mal comigo (...) Mais tarde vou fazer concurso para orientadora escolar do município e sair da sala de aula.

Quadro do Perfil acadêmico de P2

Formação	Graduação- Letras /espanhol e pós-graduação em Educação (em andamento).
Experiência profissional	2 anos e 3 meses ensinando espanhol.
Expectativa profissional	Quer ser orientadora escolar do município e sair da sala de aula.

3.2.2.3 Desenvolvimento das aulas

As afirmações de Perrenoud (2001b, p.52-53) que um profissional reflexivo nunca deixa de se surpreender e que os saberes acumulados guiam, ajudam a ordenar as análises feitas relacionando-as de forma a teorizar as experiências, não puderam ser constatadas na atuação de P2.

Este docente demonstrou observar o andamento das suas aulas, porém sua prática se assemelha aos dizeres de Tardif (2002, p. 40) de que os professores mantêm com os saberes uma relação de transmissores, de portadores ou de objetos de saber, mas não de produtores de um saber ou saberes. O que este autor afirma pôde ser verificado na fala de P2:

Tem muita coisa da prova que ainda não dei (...) a turma é boa, mas o calor deixa-os agitados (...) usem a cabeça (...) bolem diálogo (...) planejo minhas aulas dentro do que a escola pede nas reuniões (...) sou bem vista na escola porque não dou trabalho, não invento (...) tenho muitas turmas e não dá para perder muito tempo pensando o que vou fazer (...) o importante é que tem dado certo e os alunos passam.

P2 oscilou entre os conceitos *líder autoritário*⁴⁸ e *líder democrático*⁴⁹ de Piletti (2007, p. 251) porque, conforme afirmou, não dá para liberar muito já que os alunos só querem bagunçar, daí que solicitou à turma para prestar atenção às suas aulas dizendo que tinha gente querendo alguma coisa naquela turma. P2 providenciou aparelho de som e cópias quando precisou, demonstrando fazer planos de aulas e cuidar dos alunos, inclusive demonstrou preocupação com os faltosos quando perguntou se alguém morava perto destes para levar o texto utilizado na aula.

Quadro do Desenvolvimento das aulas de P2

Planejamento das aulas	Planeja de acordo com a orientação da escola e não das turmas para não perder tempo.
Apresentação do conteúdo	Utilizou cartazes. Pronunciou e mandou os alunos repetirem. Escreveu no quadro e mandou copiar no caderno.
Habilidades comunicativas trabalhadas	Oralidade, a escuta e a escrita.
Reflexão e fixação de conteúdos	Atribuiu nota para as tarefas, falou que ia cair na prova. Pediu para produzir diálogo com números e a cópia do que tem nas revistas que trouxe para a sala de aula.
Produção para avaliação de aprendizagem	Caminhou entre as carteiras observando o que os alunos produziam. Nem sempre conseguiu concluir a tarefa com eles.

3.2.2.4 Interação na sala de aula

Por certo que os PCN para o ensino de língua espanhola (2006, p. 153) trazem que os professores de línguas precisam, entre outras coisas, produzir o seu ensino e buscar explicar por que procedem da maneira como o fazem. Porém, nas palavras de Tardif (2002, p. 211) são evidentes as várias limitações que a consciência e os comportamentos do professor possuem; que o próprio saber do docente é limitado e nem sempre ele sabe o que faz no momento que faz. Os dados obtidos sobre a atuação docente de P2 demonstraram

⁴⁸ Conforme o autor tudo que deve ser feito é determinado pelo líder, o que ele diz é lei. Distribui tarefas e dá ordens.

⁴⁹ Aqui o líder discute o que será feito e participa, trabalha-se com os colegas que quiserem e todos se responsabilizam pelo resultado.

comportamento oscilante e em alguns momentos respondeu de maneira ríspida aos alunos, que consideraram o espanhol difícil, e realmente não sabiam como fazer as tarefas solicitadas:

Se virem. Fiz a minha parte, trouxe até o som e a xérox do meu bolso (...)tem muita gente faltando e depois fica reclamando da nota. Não vou fazer milagre (...) por que você não acertou o que copiou do quadro? Eu dei a prova todinha, onde tava com a cabeça?(...) não interessa, cuide de sua prova e deixe a dele que já tirou 2,0 e no simulado se deu mal também.

Quadro da interação na sala de aula de P2

Professor x aluno	Autoritária e às vezes tentou ser conciliadora. Oscilou entre o autoritarismo e a democracia. Deu relevância para a nota e ironizou em relação ao barulho.
Professor x conteúdo	Demonstrou desperceber sobre as dificuldades de aprendizagem individuais.
Aluno x conteúdo	Consideraram espanhol difícil. Não fizeram as tarefas porque não sabiam como e não foram claramente orientados por P2.

3.2.3 Observação das aulas do professor 3

3.2.3.1 Contexto de atuação

O terceiro professor, de agora em diante codificado como P3, trabalha em uma escola da rede pública estadual, composta de 34 professores, 40 turmas, 1560 alunos, dos quais 148 do terceiro ano do ensino médio estudam a língua espanhola, sendo P3 o único professor deste idioma. Normalmente os estudantes estiveram presentes e bem barulhentos. As instalações são de péssima qualidade, sem ventilação, janelas quebradas, quadro pintado de verde na parede, uso de giz, um ventilador no fundo que não diminui o calor, carteira do professor quebrada, quase desaba com o material de P3. Os recursos didáticos disponíveis são o quadro da sala, biblioteca e 1 televisão da escola bastante disputada pelos professores. Caso necessite trabalhar com áudio, P3 leva o aparelho de som que possui. A sala de professores não é privativa, localizada logo na entrada da escola e sem porta, alunos entravam e saíam, pessoas pediam informações, docentes falavam alto, não havia acomodações para todos; uma mesa grande, algumas carteiras de alunos, um ventilador e um jarro com planta artificial compõem o ambiente.

Não foi adotado material didático e P3 disse que isso dificulta o trabalho. Quando precisa utilizar de algum texto tem que providenciar e pagar pela cópia já que a escola só disponibiliza cópia das avaliações. A biblioteca dispõe de vários livros de espanhol do ensino fundamental. Nem sempre está aberta porque não tem bibliotecária, o professor se responsabiliza por tudo quando leva a turma para pesquisar. Existe um laboratório de informática com vários computadores, porém não está ativo por causa de problemas na rede elétrica.

Quadro do contexto de atuação de P3

Sistema de ensino	Rede pública estadual
Número de turmas da escola	40
Número de alunos da escola	1560
Número de professores da escola	34
Número de professores de espanhol na escola	01
Número de alunos que estudam espanhol na escola	148
Estrutura física das salas de aula	Péssima, sem ventilação, janelas quebradas, quadro pintado na parede, uso de giz, um ventilador no fundo que não diminuía o calor, carteira do professor quebrada, quase desabou com o material de P3.
Recursos didáticos disponíveis	Som da professora, televisão da escola e biblioteca, laboratório de informática inativo por causa da rede elétrica deficiente.
Carga horária semanal	1h/a

3.2.3.2 Perfil acadêmico

P3 pretende concluir a graduação a distância em letras/português/espanhol, com bolsa de estudos do estado, numa instituição particular, ainda em 2009 *se passar em tudo*, de acordo com suas palavras. Está ministrando aulas há 6 meses, na rede pública estadual, através de contrato temporário.

Tentará continuar no estado após a formação. Não sabe se fará especialização em 2010. Quer descansar de estudo um tempo porque considera estudar nesta modalidade de ensino muito cansativo. Quer ganhar dinheiro para comprar uma casa e um carro e depois viajar para fora do país. Ainda não fez curso de espanhol em escola de idiomas por motivos financeiros.

P3 tem curso de artesanato e vende seus produtos na escola para completar o salário, conforme afirmou. Pretende parar quando conseguir outras turmas e ganhar mais como professora. Nascida no interior, nunca tinha pensado que faria curso superior e se orgulha desse feito. Já foi vendedora de bordados na feira livre e hoje paga para uma irmã ficar em seu lugar vendendo seus produtos.

Quadro do perfil acadêmico de P3

Formação	Letras/EAD- português/espanhol- concluindo. Curso de artesanato.
Experiência profissional	6 meses com contrato temporário no estado, antes vendia seus bordados na feira-livre, no interior
Expectativa profissional	Continuar ensinando no estado, porém como efetiva

3.2.3.3 Desenvolvimento das aulas

Perrenoud (2001b) entende o paradigma reflexivo como uma necessidade de profissionalização do professor. Compreende que as idéias de Shön (1983, 2000), sobre a reflexão-na-ação, baseiam-se nos saberes científicos racionais solidamente teorizados das matemáticas; enquanto a educação é área muito complexa para supor a *ligação explícita e voluntarista* dos docentes de maneira a articular como postura permanente no cotidiano, as ciências sociais e humanas, a racionalidade científica e a prática reflexiva.

P3 é iniciante na sala de aula, comportou-se como insatisfeita ou desconfortável no papel de educadora. Perrenoud (2001b, p.19) caracteriza o principiante como, entre outros, alguém que tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por eles.

Vocês não querem nada, eu é quem vou querer?(...) para mim tanto faz, vocês não me dão valor mesmo (...) não disse quem você é para eles pensarem que era a coordenadora e a sala ficou melhor por causa disso(...)

Sua atuação não obedece a uma seqüência contextual como os PCNs para língua estrangeira/espanhol (2006, p.87) sugerem no que se refere às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio: a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas. A falta de organização contextual provoca a dispersão dos alunos e P3 sente sua autoridade ameaçada quando questionada por eles.

(...) fora da sala! (...) se você não sair eu saio (...) não entro mais na sala se ele não levar advertência(...)

A exposição oral foi a técnica mais utilizada. Apresenta diálogos dizendo ser o assunto sobre adjetivos. Sem postura de organizador do processo de ensino e aprendizagem, sem clareza de objetivos do conteúdo, pouco manejo dos métodos e procedimentos, utilizou os alunos como referência para adjetivar e não foi bem acolhida nesse intuito. Os alunos apresentaram a expectativa de que o professor *dá aula, fala* e eles *copiam* o que escutam ou está escrito no quadro. Com discurso autoritário, não conciliador e pouco convincente de objetivos concretos, P3 apresenta o conteúdo ao entrar na sala de aula:

Hoje, vamos aprender o que se diz das pessoas(...) não vou copiar no quadro hoje para vocês gravarem (...) gente, o vídeo, além de vocês ouvirem como o nativo pronuncia, vão ouvir o não-nativo também, é sobre saudações (...) estou explicando bem direito para depois quando cair na prova não dizerem que não expliquei (...) no final eu dou a tradução.

P3 não consegue manter o grupo organizado e os alunos não a respeitam. Inclusive alterna entre o *discurso polêmico* e o *autoritário*⁵⁰ provocando desequilíbrio na interação professor/aluno, com muita frequência. Tardif (2002, p. 87) chama a atenção sobre as dificuldades que o iniciante encontra para atuar, inclusive porque considera que a experiência mune o professor de saberes importantes em relação à realidade da sala de aula. P3 está no início da carreira e sua fala deixou transparecer a perplexidade diante de situações de conflito:

(...) a mulher aqui já está horrorizada com vocês (...) ela é professora também, aposto que nunca viu uma turma como essa (...)

Conforme Libâneo (2009, p. 252) a dedicação profissional, sensibilidade, senso de justiça e traços de caráter formam o conjunto das qualidades de personalidade do professor que determinam, ou não, sua autoridade moral. Nessa perspectiva tornou-se possível observar o despreparo de P3 para organizar o ensino dentro de um conjunto de normas e exigências que assegurem um ambiente favorável ao processo de ensino e aprendizagem que lhe permita controlar as ações e o comportamento dos alunos.

⁵⁰ Orlandi (2006,p.154)

Quadro do Desenvolvimento das aulas de P3

Planejamento das aulas	Não demonstra planejamento consistente.
Apresentação do conteúdo	Apresenta diálogos dizendo ser o assunto sobre adjetivos, mas o conteúdo não é contextualizado, não há clareza dos objetivos. Demonstra pouco manejo dos métodos e procedimentos.
Habilidades comunicativas trabalhadas	Escuta e oralidade
Reflexão e fixação de conteúdos	Tentou em uma das aulas, utilizar um vídeo com diálogos, promovendo certo interesse do alunado, embora insuficiente para desenvolver o trabalho. Cópia do quadro.
Produção para avaliação de aprendizagem	Os alunos devem copiar ou gravar o assunto para responder às avaliações.

3.2.3.4 Interação na sala de aula

Antes da análise deste item, torna-se pertinente resgatar a colocação de Haidt. Segundo a autora (2006, p.55), cada grupo de alunos configura também um grupo social e, por esta razão, é possível afirmar que a relação professor–aluno interfere na interação social tanto quanto a relação aluno-aluno. É na convivência diária que os hábitos são exercitados e até adquiridos, atitudes se desenvolvem e valores são assimilados. Ainda segundo a autora, nessa relação o diálogo é provocado por uma situação-problema ligada à atuação docente cotidiana. Situação-problema, de acordo com Astolfi *apud* Perrenoud (2000a, p. 42), é uma ocorrência durante o processo de ensino e aprendizagem, capaz de interferir na consecução dos objetivos pretendidos e que exigirão postura profissional reflexiva para buscar os procedimentos necessários a fim de solucioná-la.

Durante a aula em que um vídeo foi utilizado por P3, os alunos mostraram interesse em participar e colaborar. Porém, a observação permitiu conferir que P3 não solicita ao aluno o que ele já conhece do assunto, não reflete como usará o que vai aprender e porque ele vai aprender aquele conteúdo, inclusive em nenhum dos encontros observados. Ao aluno cabe *ouvir*, *copiar* e *memorizar* para fazer boa prova. Interessa relatar o fato de a aplicação da prova ter sido em clima de satisfação, porque, conforme P3, os alunos foram informados anteriormente sobre qual texto e perguntas trabalhados e corrigidos em sala de aula seriam utilizados na avaliação do bimestre. Dessa forma, sentiram-se seguros de sua aprovação não

reclamando outras facilidades. Quanto às aulas em si, não houve proposta nem avaliação do trabalho em nenhuma das observações. Os alunos demonstraram-se insatisfeitos, infelizes com o processo e que não gostavam de *ter que* estudar o idioma.

Quadro da interação na sala de aula de P3

Professor x aluno	Discurso autoritário, não conciliador, pouco convincente de objetivos concretos.
Professor x conteúdo	Pouco domínio lingüístico e didático.
Aluno x conteúdo	Os alunos demonstraram insatisfação, infelicidade com o processo e não gostavam de <i>ter que</i> estudar o idioma.

3.2.4 Observação das aulas do professor 4

3.2.4.1 Contexto de atuação

O quarto professor, doravante denominado P4, exerce a docência em uma escola da rede pública estadual na qual existem 31 turmas, 1256 estudantes e somente os 207 alunos do terceiro ano do ensino médio estudam espanhol e inglês, como disciplinas obrigatórias do currículo. Nas outras séries os alunos estudam apenas a língua inglesa. O quadro de professores é composto de 22 profissionais e apenas 1 para o ensino de espanhol. A estrutura física da sala tem acústica péssima, somente 1 ventilador, quebrado durante uma semana, muito calor e carteiras em bom estado. Os recursos didáticos da escola são: quadro de giz, aparelho de som, biblioteca, retroprojeter e computadores nunca usados porque, conforme P4, o prédio onde a escola funciona é velho, a rede elétrica tem que ser refeita, a ação educativa é voltada para o vestibular e a equipe pedagógica disponibiliza cópias se o professor pedir com certa antecedência. A coordenação da escola tem uma mesa na sala que também é dos professores, onde atende aos pais e alunos, porém os professores não reclamam; agem com naturalidade, inclusive falando de assuntos particulares e de alunos sem atentar para quem está dentro do ambiente. Perguntado sobre aprovação/reprovação no final do ano letivo, P4 respondeu:

(...) evito problema, mas digo para os alunos que espanhol agora é lei (...) tudo é treino (...) pessoal, olhe aí, se vocês decorarem assim não vai errar nunca(...) Vamos lá que a prova de vestibular tem muitas pegadinhas(...) aqui todos são unidos, ninguém dá trabalho pro outro(...)

P4 considera 1 hora por semana muito pouco para trabalhar todo o assunto do vestibular e a escola querer aprovados no final. A biblioteca tem pouco material de espanhol e quase tudo é do ensino fundamental.

Quadro do contexto de atuação de P4

Sistema de ensino	Rede pública
Número de turmas da escola	31
Número de alunos da escola	1256
Número de professores da escola	22
Número de professores de espanhol na escola	1
Número de alunos que estudam espanhol na escola	207
Estrutura física das salas de aula	Acústica péssima, somente 1 ventilador, carteiras em bom estado.
Recursos didáticos disponíveis	Quadro de giz, aparelho de som, biblioteca e retroprojektor.
Carga horária semanal	1h/a

3.2.4.2 Perfil acadêmico

Foi verificado que P4 concluiu a licenciatura de espanhol numa universidade pública há 3 anos e está *dando um tempo* para continuar seus estudos, não sabe se *vale a pena* ser professor. Na adolescência P4 imaginou estudar espanhol para morar fora do país, sonho que ainda pretende realizar. Iniciou a docência logo que terminou a licenciatura e agora percebe fatores que dificultam o trabalho do professor.

Muitos erros estruturais no sistema de ensino do país(...) as salas de aula lotadas, o barulho e o desinteresse (...) um colega foi à coordenação reclamar do barulho de minha aula outro dia (...) até xérox, se der bem antes, eles arranjam (...) O problema é o calor, o número de alunos e a acústica da sala(...) os alunos são bons, não conversam e sempre fazem tudo sem reclamar (...) sala com 42 alunos e só um ventilador, a sorte é que os alunos são calados (...) tem computadores, mas não foram ligados porque faltam coisas da parte elétrica, a escola é velha (...) de vez em quando dou música para relaxar e o planejamento ficar mais bonito pra SEED (...)

P4 acredita que o planejamento deveria ser remunerado a fim de que o docente permanecesse na escola refletindo sua prática. Como isso não acontece, ele só planeja as aulas quando dá tempo. P4 acredita no método tradicional gramatical e se utiliza dele como *única maneira de ensinar para o vestibular*. Trabalhou os conteúdos dentro do procedimento de treino, termo muito usado por P4, porém os alunos pareceram coniventes com o método do professor, não reclamaram e demonstraram afeto e respeito por ele.

Ao observar a atuação de P4, foi possível constatar durante a avaliação e em outras aulas, que o professor adotou a *chantagem afetiva* Piletti (2007, p.247) para alcançar a disciplina e levar os alunos a fazerem como ele pretendia. P4 considera a possibilidade de seguir outra carreira profissional, prestou vestibular em 2008 para direito e não foi aprovado, porém afirmou não ter desistido dessa idéia.

Quadro do perfil acadêmico de P4

Formação	Letras/espanhol licenciatura. Fez curso técnico de teatro.
Experiência profissional	3 anos e 1 mês, na rede estadual.
Expectativa profissional	Pretende seguir outra carreira profissional, já tentou vestibular para Direito e tentará de novo.

3.2.4.3 Desenvolvimento das aulas

Como profissional P4 sabe que necessitaria de mais de um encontro semanal para desenvolver um bom trabalho, faz a reflexão da utilização de música na sua aula dizendo que *o importante é que eles gostaram*. Durante as aulas, P4 demonstrou responsabilidade ao ensinar, como também preocupação com o relacionamento com o aluno e deste com o conteúdo e reconhece:

(...) a sala é mal estruturada e desconfortável enquanto ambiente de aprendizagem
 (...) de vez em quando faz algo diferente, porém poderia fazer mais se tivesse o suporte da escola (...)

Haidt (2006, p. 770) afirma que o aluno aprende de maneira positiva aquilo que corresponde a uma necessidade, a uma justificativa. O professor deve utilizar de um *motivo latente* para incentivar seus alunos, P4 se utilizou do desejo de aprovação no vestibular para levar os alunos a trabalharem suas propostas em sala de aula. Além disso, teve postura conciliadora e transmitiu afeição para com a turma, mesmo quando exigiu determinadas atitudes por parte deles.

(...) não sentem junto que é pra ver o que já sabem, certo? Vou dar o ponto hoje (...)
 gente, nós vamos ver um filme hoje (...) não vou dar assunto de novo, aproveitem (...)

P4 tem conhecimento de literatura sobre reflexão, demonstrou compreender as sugestões dos PCNs para língua espanhola e seguiu uma das orientações pedagógicas do documento (idem, 2006, p.146) ao definir a(s) linha(s) metodológica(s) e as estratégias mais

adequadas, tendo em vista tanto o processo de ensino–aprendizagem quanto os resultados que se pretende alcançar. Aprender a refletir no momento de sua ação e não apenas quando planeja, é, para Perrenoud (2001c, p.223) tornar-se um professor profissional. Foi verificado em P4, atuação docente reflexiva em vários momentos, embora embrionária.

Quadro do Desenvolvimento das aulas de P4

Planejamento das aulas	Foi observado planejamento durante as aulas.
Apresentação do conteúdo	Incentivou os alunos, refletiu sobre os procedimentos metodológicos.
Habilidades comunicativas trabalhadas	Leitura, escuta e escrita.
Reflexão e fixação de conteúdos	Distribuiu cópias de provas para responderem, respondeu às dúvidas e escreveu no quadro.
Produção para avaliação de aprendizagem	Correção e visto nas tarefas de leitura e escrita.

3.2.4.4 Interação na sala de aula

Durante a observação das aulas de P4, as dúvidas dos alunos foram respondidas de maneira clara, o professor evidenciou interesse incentivando os alunos e manteve relação harmoniosa entre eles, embora às vezes autoritária quando direciona para a necessidade do vestibular. Já os alunos, consideram o processo como normal e até gostam de tudo. Permaneceram perguntando à P4 durante quase toda a aula e disseram ser fácil estudar o idioma. A avaliação se deu sempre com correção e visto nas tarefas, imposição da escola, disse o professor. A relação entre P4 e a turma durante as aulas não apresentou conflitos, porém, dos 7 encontros observados em 5 deles o idioma não foi refletido enquanto meio de comunicação humana e sim objeto de avaliação do vestibular:

(...) espanhol é fácil, o problema são as pegadinhas (...) agora já dei tudo, é só marcar.(...) corre porque é só uma aula (...) Gente, eu já traduzi, já disse o que as questões querem, façam só responder, não precisam nem pensar muito (...) vejam a questão tá na cara pra quem tem a tradução (...) sempre você, não é Bryan? Ninguém tem dúvidas, só você (...) na outra aula eu lhe digo, vá vendo se você acerta (...)

P4 fez curso de teatro por alguns meses, acha que isso facilita seu relacionamento com os alunos, conhece sobre os PCNs e reclama de ter apenas 1 hora de aula por semana com a turma, o que o impede de fazer *diferente* com mais frequência.

Quadro da interação na sala de aula de P4

Professor x aluno	Interesse, harmonia e incentivo
Professor x conteúdo	Segurança e clareza
Aluno x conteúdo	Compreensão e facilidade de aprendizado

3.3 Considerações sobre o que os professores afirmaram sobre sua prática e o que foi observado no trabalho de campo.

Como consequência da atuação dos professores, os dados permitiram observar que os alunos de P1 disseram não gostar da língua espanhola; de P2 consideram espanhol muito difícil; de P3 se sentem insatisfeitos e ainda não entenderam a razão para se estudar o idioma enquanto que os de P4 gostam da língua e a consideram fácil de aprender. É a constatação de que, como afirma Baillauqués (2001, p.44), “estas são as consequências não apenas de obstáculos institucionais, conjunturas ambientais e freios corporativos, mas também das resistências psicológicas do próprio praticante.” Torna-se pertinente considerar algumas divergências entre as respostas obtidas nos questionários e o trabalho de campo observado porque ilustram bem as palavras da referida autora.

3.3.1 Do contexto de atuação

Apesar de haver diferenças do contexto de atuação entre a rede privada e a rede pública foi possível considerar um ambiente comum em vários aspectos: a carga horária dos professores tornou impraticável o envolvimento em outras atividades além da sala de aula; o contexto escolar não promoveu engajamento do professor nas decisões político-pedagógicas; não foram cogitados, durante toda a unidade, envolvimento coletivo entre os professores nem atividades que possibilitassem intercâmbio de conhecimentos, importantes para reflexão da prática docente; a continuidade dos estudos, fator de qualificação profissional, não é prioridade e até não se facilita já que as reuniões administrativas e reposição de aulas se deram aos sábados quando o professor poderia dedicar à reflexão do trabalho semanal ou estudar; os professores permanecem executando.

Dito isto, o professor ainda trabalha como cumpridor de ordens, sem ação plena dentro do sistema. De acordo com Thurler (2002, p.90)

(...) é primordial que os professores não sejam mais vistos como indivíduos em formação nem como executores, mas como atores plenos de um sistema que eles devem contribuir para transformar, no qual devem engajar-se ativamente, mobilizando o máximo de competências e fazendo o que for preciso para que possam ser construídas novas competências a curto ou a médio prazo.

Na maioria dos encaminhamentos pedagógicos, alunos e docentes não dispunham do livro didático e houve desconforto em relação à avaliação da aprendizagem de língua espanhola. Importa enfatizar o lugar aparentemente menos importante que o idioma tem diante de outras disciplinas. Realidade que o professor de espanhol se ressentia e aceitava como parte do processo a que é submetido enquanto profissional.

Além disso, algumas contradições entre a opinião dos professores pesquisados sobre o contexto de sua atuação e os dados que o trabalho de campo permitiu coletar, foram evidenciadas.

P1 afirmou que suas aulas são apenas expositivas *porque falta equipamento audiovisual*, no entanto na escola em que foi observado, dispunha de televisão, laboratório de informática e data show dos quais não fez uso em nenhuma das aulas da unidade. Alegou que gosta de ensinar a língua espanhola, porém se sente pressionado pela jornada diária e cobranças externas à sala de aula.

P2 salientou que percebia as dificuldades de aprendizagem apenas como *desinteresse dos alunos* e dos familiares pouco integrados ao processo porque a parte dela ela fazia. Entretanto, opinou ser uma *boa turma*, mas se encontrava agitada porque a sala de aula estava com ar condicionado quebrado e apenas dois ventiladores não diminuía o calor. Colocou, também, que a escola exige aprovação dos alunos no final do ano letivo, porém não oferece condições de trabalho docente.

P3 respondeu positivamente a todas as perguntas sobre planejar, cumprir o planejado, relacionamento com a escola e com o aluno, porém durante a sua atuação foi percebido exatamente o inverso. Todavia, P3 não vê a incoerência como resultado de sua prática e sim por causa do número de alunos na sala de aula e de *eles não terem condições de contextualizar o conteúdo porque lhes faltam cultura e informação*.

P4 considera que a turma é boa porque *faz tudo sem reclamar*. Depois disse que a turma tinha que ser *levada na rédea curta, senão já viu*. A presença de um observador não o deixou desconfortável em nenhuma das aulas, até comentou ter gostado porque, *assim os alunos ficaram mais acomodados*.

3.3.2 Do desenvolvimento das aulas

Embora um dos professores tenha demonstrado maior empenho no sentido da reflexão sobre sua prática diária, ele também se utilizou da repetição em coro e da memorização de regras, assim como manteve a interação aluno/aluno subjugada à forma determinada pelo professor.

Diante de situações-problemas pôde ser observada a incerteza e tensão em três dos quatro professores, quanto à estratégia possível ou atitude docente necessária. No entanto, em suas respostas à questão aberta sobre o tema demonstraram segurança:

P1: com calma e procuro solucioná-las; P2: não tenho, resolvo tudo na secretaria; P3: procuro refletir para poder agir com serenidade e P4: tentando solucioná-las sempre que possível.

Do mesmo modo, outras contradições entre a opinião dos professores pesquisados sobre a sua atuação e os dados que o trabalho de campo permitiu coletar, foram manifestadas.

P1 respondeu no questionário aplicado que planeja suas aulas e às vezes cumpre o que planejou, porém durante as observações percebeu-se incoerência entre sua prática e sua afirmação. Asseverou que reagia com calma e buscava solucionar as situações-problema, mas sua atuação oscilou entre as atitudes ríspidas e o descaso quando estas aconteceram.

P2 afirmou que às vezes planeja, às vezes cumpre o planejado, não leva em conta a necessidade do aluno e sim a da escola, no entanto, providenciou material para os alunos *do próprio bolso* e aparelho de som pessoal quando a escola não os disponibilizou. Tal postura divergiu de suas repostas, porém comprovou sua afirmação de que reflete sobre as atividades da sala de aula. Disse ter dúvidas quanto ao desejo de continuar na profissão docente e acredita que a atuação de orientadora escolar seja *mais fácil*, embora não tenha problemas porque ensina somente *as coisas simples da língua espanhola*.

P3 respondeu afirmativamente a todas as perguntas fechadas. Todavia sua prática foi incoerente em vários aspectos: afirmou planejar e cumprir, mas sua atuação foi desorganizada e sem objetivos claros; respondeu que busca refletir e agir com serenidade nas situações-problema, entretanto expulsou o aluno afirmando à coordenação que só entraria em sala de aula se ele fosse advertido. Pretende seguir na docência, mas atua de maneira pouco a vontade, tem comportamento explosivo e às vezes irônico em sala de aula. Para *evitar transtornos* avisa aos alunos o texto e as perguntas que serão objeto da avaliação da unidade.

P4 evidenciou coerência entre o questionário respondido e a sua atuação. Demonstrou planejar e cumprir. Igualmente questiona as condições de trabalho. Foi o único dos quatro profissionais observados que fez uso de música e filme como atividade de sala de aula. Pretende continuar sua qualificação em 2010, através de mestrado, mas comentou estar indeciso quanto a permanecer na docência.

“O confronto do professor com a sua imagem (teórica ou pré-teórica) delineada pela análise de abordagem deve provocar um estranhamento capaz de tirar o professor do seu presente contínuo ou presente perfeito de ensinar e ensinar, da sua naturalizada acomodação ao fazer como sempre fez.”

Almeida Filho, 2005, p. 14

CONCLUSÕES

Conclusões da pesquisa

Esta investigação teve como proposta analisar se a atuação docente do professor de espanhol é construída dentro dos pressupostos do paradigma reflexivo entendido como **pensar, transformar e ressignificar**. Nesta perspectiva foram estabelecidos como objetivos: **Conhecer** a opinião de um grupo de professores de espanhol sobre a sua prática. **Observar** a prática docente de quatro professores de espanhol do ensino médio. **Considerar** o que os professores dizem sobre sua prática com o que realmente acontece no contexto da sala de aula.

A consecução deste trabalho de cunho quantitativo, qualitativo e etnográfico se deu através das seguintes técnicas de pesquisa: revisão bibliográfica, aplicação de questionários semi estruturados e observação de aulas.

Diante disso, foi possível formular considerações sobre os resultados obtidos e examinados no capítulo anterior, na concepção de prática reflexiva como **pensar, transformar e ressignificar** o exercício profissional docente.

Do ponto de vista teórico a reflexão é uma decisão que o professor toma em termos de uma percepção diferenciada de sua própria prática. Os resultados demonstraram que esta postura não é cogitada pelos professores pesquisados. Alegaram não ser possível devido ao contexto em que ensinam e ao pouco tempo disponível. Pretextos para sua resistência e desconhecimento teórico sobre o paradigma. Isso revela que o processo de reflexão do professor frente ao seu trabalho não depende apenas de ampliar sua compreensão do processo de ensino e aprendizagem. Fatores contextuais entremeiam na abordagem de ensinar do professor, seja nas dificuldades materiais seja na forma de cobranças da escola, da direção, da coordenação e dos alunos.

Do mesmo modo, a teoria apresentada nos capítulos iniciais deste trabalho, revelou que o princípio maior do profissional reflexivo é ser um investigador constante de sua prática. Os professores apresentaram competência teórica mediana e pouco estímulo para buscar conhecimento contínuo. Da mesma maneira foi percebido que a escola e o professor não têm propósitos convergentes nesse domínio.

Apesar da necessidade de reflexão, de atualização a respeito dos pensamentos sociais, educacionais e culturais na área do ensino é sabido o quanto se torna difícil mudar atitudes em nós mesmos, como pessoas, e nas instituições que construímos ou ajudamos a preservar. O docente deve realizar uma reflexão criteriosa acerca da função da língua espanhola na escola regular. Em outras palavras, os professores devem ser os agentes em parceria com os alunos

na construção dos saberes que os conduzam a *estar no mundo* de forma ativa, reflexiva e crítica.

No que concerne ao exposto, **pensar** sobre o que faz, ou vai fazer no exercício docente cotidiano é buscar novas formas de pôr em prática seu plano de aula diário e isto não foi verificado durante o trabalho de campo.

Como visto no capítulo primeiro deste trabalho, os teóricos sugerem a prática reflexiva em torno de três aspectos: **conhecimento prático, reflexão da prática, reflexão sobre a prática**. Da mesma forma, distinguem a prática reflexiva e a rotina. Sugerem a rotina como não questionamento daquilo que é vivido, uma aceitação acrítica da realidade e das ordens emanadas pelas autoridades, portanto, baseada no impulso, na tradição e na autoridade. Nesta investigação foi diagnosticado que o exercício docente está fundamentado na rotina.

O conceito de *habitus* apresentado no capítulo primeiro demonstra que o que regula a ação do professor não é um processo iminentemente reflexivo. É resultante do acumular de saberes. Um conjunto de esquemas de pensamento que mune o indivíduo de ferramentas possibilitadoras de adaptação para transformar práticas. **Transformar** maneiras de fazer somente se dá após pensar o que se apresenta como necessidade de renovação.

Sob esta visão, outro aspecto a ser ressaltado tem relação com as ações e procedimentos metodológicos dos professores observados porque ainda estão presos à abordagem tradicional de ensino. A ênfase dada à produção e sistematização da língua pela tradução literal, o direcionamento da interação em sala de aula, a não criação de momentos para o desenvolvimento da comunicação real da língua espanhola tornaram possível constatar uma mistura de procedimentos da gramática-tradução com aqueles do audiolinguismo. Nesse sentido, o trabalho de campo permitiu observar que os professores **não transformam** sua prática, quando muito, fazem uso de práticas metodológicas desconexas, beirando um *ecletismo desinformado*.

Sendo assim, mantiveram-se inalteradas suas concepções de linguagem e ensino, justificando-se a manutenção de posturas predominantemente tradicionais e a carência de reflexão sobre o exercício profissional docente, não havendo, portanto, nenhuma ressignificação de seu fazer pedagógico. Tornar a reflexão uma expectativa plausível conduzirá os envolvidos ao desejo da criatividade que interfira em sua prática para reconstruir, dinamizar sua vivência profissional, **ressignificar** sua relação com o ensino e a aprendizagem. Não se promove o desejo sem que se ofereça antes o objeto que se pode ter, seus benefícios e possibilidades de usufruto.

Por certo que o universo pesquisado não apresentou embasamento pedagógico nem lingüístico que viesse a proporcionar segurança e desenvoltura para, reconhecer tanto em sua formação quanto em sua qualificação e em seu trabalho, diferenças de qualidade e de desempenho no que se refere ao conhecimento e à habilidade. As escolas precisam se tornar lugares mais favoráveis para o trabalho e aprendizagem dos professores.

Diante do exposto, torna-se pertinente sugerir que a escola encontre meios de os professores interagirem com o seu projeto político-pedagógico; considere as opiniões dos professores e coloque em prática os ajustes sugeridos por estes; estimule a continuidade dos estudos dos docentes considerando-se tal como parte do planejamento pretendido pela escola através de incentivos reais que possibilitem sua consecução.

Disso se compreende que ensinar uma língua estrangeira pressupõe espaço, tempo e autonomia para o docente inovar, permitir ambiente fértil para o desenvolvimento de atividades lingüísticas contextualizadas possibilitando ao professor e aos alunos transitarem com confiança pelas dificuldades naturais do processo de ensino e aprendizagem de línguas, neste caso o espanhol.

De fato, o trabalho de campo demonstrou que o professor de espanhol se encontra imobilizado ou se deixa imobilizar pelo entorno; ainda não se percebe a língua espanhola como componente curricular obrigatório para a formação básica; os professores precisam dispor de mais tempo para seus estudos; os professores não se sentem profissionais no sentido amplo da palavra; a reflexão enquanto **pensar** existe, mas de maneira inconsistente e, portanto, não proporciona terreno fértil para **transformar** e **ressignificar** a prática docente.

1.1 Limites da pesquisa

A complexidade da pesquisa etnográfica pôde ser constatada quando a pesquisa direcionou-se para a sala de aula, ou seja, para o que ocorre no momento do ensino e aprendizagem. Como toda pesquisa desse tipo, as limitações se fizeram presentes, desde o fato de as coordenações das escolas objetarem a presença de um observador na sala de aula até o incômodo demonstrado pelos docentes diante de estranhos em seu ambiente de relação com o ensino. Outro aspecto a ser ressaltado teve a ver com o reduzido tempo disponibilizado para o trabalho de campo e análise dos dados obtidos.

No elenco das limitações importa salientar que 20 professores de espanhol foram contatados para que respondessem aos questionários. Deste universo, somente 14 se dispuseram. As desculpas se deram no âmbito de “é muito grande”, “não gosto de fazer isso”, “depois, hoje não” , “esqueci de trazer”, “ sabe que não tive tempo?, desculpe”. Diante da insistência do pesquisador alguns mostraram insegurança e até irritação.

A priori 10 dos 14 docentes aceitariam a observação das aulas, porém 4 deles quando procurados renunciaram à idéia com mais desculpas e 2 se apoiaram no impedimento das coordenações das escolas que apresentaram as seguintes justificativas: Uma julgou prejudicial aos trabalhos e a outra perguntou se a pesquisadora estava a serviço de alguma escola, se tinha documento para provar o que dizia sobre a necessidade da observação das aulas. Diante da comprovação, desculpou-se e não permitiu. Também houve objeção da escola de P2, na rede privada, no dia da aplicação da prova da unidade. Restaram 4 docentes e como o tempo limítrofe para coleta de dados se aproximava, o universo de investigação conseguido restringiu-se a estes.

Além disso, as disciplinas presenciais do programa de pós-graduação vigoraram até fevereiro e outras até abril de 2009, restando menos de um ano para a pesquisa, sua análise e elaboração.

Dessa forma, a investigação foi restrita a um universo representativo menor, entretanto, é bastante provável que os resultados deste estudo encontrem ressonância em outros contextos de sala de aula.

1.2 Considerações finais

Quanto aos questionamentos levantados no início deste trabalho, e retomando a concepção teórica do paradigma reflexivo, a percepção da satisfação ou não com a profissão pareceu mobilizar mais do que a racionalidade. Pensar sua atuação, transformá-la e dar novo significado às mudanças que se obtenha dessas transformações, não tem sido a realidade do cotidiano docente.

Dito isto, e para colocar um ponto final neste trabalho, convém retomar o questionamento inicial e, à luz dos resultados obtidos, tecer as seguintes considerações:

- Normalmente o professor não faz planejamento diário e quando o faz, nem sempre cumpre e muito menos reflete porque não o cumpriu;

- Quando esse planejamento ocorre, as necessidades do aluno não são levadas em conta, mas sim as da escola;
- O trabalho demonstrou que o professor não está preparado para refletir sobre sua prática e se sente podado para pensar sobre ela;
- No tocante à metodologia, percebeu-se a persistência do método tradicional, quando muito um *ecletismo desinformado*;
- Em relação à teoria, percebeu-se a reflexão sobre o **pensar** de forma insipiente, contudo é nula quanto ao **transformar** e **ressignificar**;
- No geral, as atividades da aula não são motivadoras, são realizadas apenas para cumprir conteúdo, não havendo, portanto, nenhuma reflexão sobre elas;
- Das quatro habilidades mínimas –ouvir, falar, ler e escrever- verificou-se ênfase na escrita e na leitura como prática oral apenas escutar o professor e repetir o que ouviu;
- No tocante às habilidades linguísticas, constatou-se ênfase no vocabulário, principalmente no reconhecimento dos falsos cognatos;
- Os professores não participam das decisões sobre as avaliações, elaborando-as segundo as normas da escola que indica até o número de questões;
- O professor comenta os resultados, mas não reflete sobre eles e quando percebe que os objetivos não foram alcançados, segue adiante já que tem que cumprir o conteúdo pré-estabelecido;
- Diante de situações-problemas percebeu-se que os professores as relacionam com indisciplina, ficam atônitos e encaminham os alunos aos coordenadores para que prescrevam a solução;
- Durante as observações, percebeu-se que os professores só escutam os alunos quando não se trata de questionamentos sobre sua atuação;
- Os professores recebem passivamente as decisões da escola, comentando-as *in off*; quando não concordam;
- Embora o livro didático só tenha sido adotado em uma das escolas observadas, os professores têm liberdade para escolhê-lo.
- Quanto à elaboração do programa, o professor é livre em termos de escolha do conteúdo, entretanto deve seguir rigidamente as normas estabelecidas pela escola, para o cumprimento deste;

- Quanto aos limites e possibilidades do processo reflexivo na prática do professor, constatou-se que os limites estão no desconhecimento teórico sobre o paradigma reflexivo e no contexto de atuação; as possibilidades praticamente não existem.

1.3 Implicações e sugestões

A importância da prática reflexiva para o re(conhecimento) do professor como partícipe da trans(formação) de sujeitos aprendizes e dele como eterno aprendiz é um tema de amplitude que não se poderia esgotar nesse trabalho. Tampouco seria possível explicar, numa única investigação, tudo o que acontece entre as quatro paredes da sala de aula do ensino de uma língua recém-incorporada ao currículo da educação básica, como o é o idioma espanhol.

Dito isto, esperamos, com este trabalho, estar contribuindo qualitativamente não só para o micro-contexto de atuação (4 escolas do ensino médio), mas também para o macro-contexto do ensino de língua espanhola. Fica então, a expectativa de que surjam outras pesquisas nesse campo, promovendo discussões sobre a profissão de professor de espanhol, seu cotidiano laboral e como o paradigma reflexivo pode subsidiá-lo na docência.

Os resultados desta pesquisa sugerem a necessidade de renovação da prática docente a partir do entorno, de maneira coletiva: sociedade, escola, professor e aluno.

Outrossim, sugerimos que a formação do professor, tanto inicial como continuada, elabore programas formativos capazes de desenvolver tanto nos futuros professores como naqueles que já estão em exercício uma prática pedagógica que tenha como pilares o **pensar**, o **transformar** e o **ressignificar** ações pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: Alarcão (Org.). **Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora Ltda, 1996. p. 9-39.

_____. (Org.). **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2a ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Por que da admiração dos professores por Donald Schön? **Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 22, nº 2, 1996.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. (Org.). **O professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes Editores, 1999.

_____. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: Perrenoud, Ph. et al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.22-35

ARAUJO, Maria Inez Oliveira.; OLIVEIRA, Luiz Eduardo. (Orgs.). **Desafios da formação de professores para o século XXI: o que deve ser ensinado? O que é aprendido?** Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2008.

ASTOLFI, J.-P. **L'erreur, un outil pour enseigner**. Paris: ESF éditeur, 1997.

AUSTIN, J.L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Tradução de Danilo Marcondes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAILLAUQUÈS, Simone. Trabalho das representações na formação dos professores. In: Perrenoud, Ph. et al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 37-53.

BELL, Judith. **Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales**. Trad. de Roc Filella Escolà. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A., 2002.

BEEN, M.P.; CANDLIN, C. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. **Applied Linguistics**. 1 fev. 1980. p. 89-112.

BERLITZ, M.D. **A practical smattering of Spanish**. New York: Berlitz, 1905.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. **Revue française de pédagogie**, n.105, 1993. P. 83-119.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

BRASIL, MEC. **Parâmetros curriculares do ensino fundamental para língua estrangeira**. Brasília, DF, 2006.

_____. **Parâmetros curriculares do ensino médio para linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2006.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall, 1994.

CALVIN, William H. **The fate of the soul**. Natural History. n. 113, 2004. p. 52-56.

CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación** – hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata, 1995.

COMÊNIO, J. A. **Didática magna: tratado universal de ensinar tudo a todos**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação de hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CLANDININ, D.J. **Classroom practice: teacher images in action**. London: Falmer, 1985.

CONTRERAS, José. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Ed. Morata, 1997.

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

_____; BENTLEY, Arthur F. **Knowing and the known**. Boston: The Beacon Press, 1949.

_____. **The theory of inquiry**. New York: Holt Rinehart & Winston, 1938.

_____. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. Tradução e notas de Haideé de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959.

_____. **Vida e educação**. 5.ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965. (Biblioteca de educação).

DURÃO, A.B.A.B.; PEREZ, P.B. Fossilización de errores de brasileños estudiantes de español: El caso de los artículos definidos. In: **Hispanismo 2000**, v.1, 2001.

ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 1990.

FLICK U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sanra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GARCÍA LLAMAS, J. L. **Formación del profesorado**: necesidades y demandas. Barcelona: Práxis, 1999.

GATTEGNO, Caleb. **Teaching foreign languages in schools- the silent way**. New York: Educational Solutions, 1972.

GENTILE, Paola. A educação vista pelos olhos do professor. **Nova Escola**. São Paulo, n. 207, p. 32-39, nov. 2007.

GERALDI, Corinta Maria Grisolla; MESSIAS, Maria da Glória Martins; GUERRA, Míriam Darlete Seade. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: Corinta Maria Grisolla; Fiorentini, Dario; Pereira, Elisabete Monteiro de A. (Orgs). **Cartografias do Trabalho Docente – Professor(a) – Pesquisador(a)**. Campinas:Mercado das Letras:Associação de leitura do Brasil, 1998.

GERMAIN, C. **Evolution de l’enseignement des langues**: 5000 ans d’histoire. Paris: Clé International, 1993. (Col. Didactique des langues étrangères).

GOERGEN, Pedro.; Saviani, Dermeval.(Orgs). **Formação de professores**: A experiência internacional sob o olhar brasileiro. 2.ed. Campinas:Autores Associados;São Paulo: Nupes, 2000.

GOETZ, J.P. ; LECOMPTE, M. D. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Tradução de Antonio Ballesteros, rev. de Jurjo Torres Santomé. Madrid: Ediciones Morata S.A., 1988.

GOOD, T.L. ; BROPHY, J. **Looking in classroom**. New York: Harper & Row, 1987.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

GOMES, Heloisa Maria.; MARINS, Hiloko Oghiara. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Editora Senac. São Paulo, 2004.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1992.

GUMPERZ, J.J. **Language and social identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HABERMAS, Jürgen. **The theory of communicative action**: Reason and the Rationalization of Society, vol. 1, Cambridge, Polity Press, 1986.

_____. **O Discurso filosófico da modernidade.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

_____. **Pensamento pós-metafísico:** estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo e Presença, 1990.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral.** 7.ed. 8.reimp. São Paulo: Ática, 2006.

HALKES, R. ; OLSON, J. K. **Teacher thinking:** A New Perspective on Persisting Problems in Education. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger, 1984.

HALLIDAY, M.A.K.; McINTOSH, Angus; STREVEENS, Peter. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas.** Petrópolis: Vozes, 1974.

HOZ, Victor García. **Diccionario de pedagogia:** Labor. Tomo II. Barcelona: Editorial Labor, 1970.

_____. **La investigación del profesor en el aula.** España: Editorial Escuela Española. 1. Ed., 1 reimp., 1984.

_____. **Educación personalizada.** Madrid: ediciones RIALP S.A., 8.ed., 1985.

HYMES, D. **On communicative competence.** In: PRIDE. J&J. Holmes. Sociolinguistic. Harmondsworth: Penguin, 1972.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado.** Hacia una nueva cultura profesional. Espanha: Grão, 1998.

JAPIASSU, Hilton. **Questões epistemológicas.** Rio de Janeiro: Imago, 1981.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica:** teoria da ciência e prática da pesquisa. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KRASHEN, Stephen D. **Second language acquisition and second language learning.** New Jersey: Prentice-Hall International, 1988.

_____. **The natural approach.** Oxford: Pergamon, 1985.

LAENG, Mauro. **Dicionário de pedagogia.** Tradução de Hélder Rodrigues. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1973.

LLAMAS, José Luis Garcia. **Formación del profesorado:** necesidades y demandas. Barcelona: Editorial Praxis SA, 1999.

LA SALLE, Jean-Baptiste de. **Conduite de écoles chrétiennes.** Roma: Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle, 1965.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

LEFFA, Vilson J.; PAIVA, Maria da Graça G. **O processo de aprendizagem de uma língua: the foreign language learning process**. PortoAlegre: Ed. UFRGS; Brasília: The British Council, 1993.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (org). **Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.53-79.

_____. **Didática**. 29. reimp. São Paulo: Cortez, 2009. (col. Magistério. Série formação do professor).

LITTLEWOOD, William T. **Foreign and Second Language Learning: Language-acquisition research and its implications for the classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____. **La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo**. Inglaterra: Cambridge, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

LURIA, A. R. Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone. 1990.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O nosso século em direção ao ano dois mil: história da educação, da Antiguidade aos nossos dias**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A didática e as contradições da prática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998. (Col. magistério, formação e trabalho pedagógico).

MATOS, J. C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, C.: **Cartografias do trabalho docente**. Campina, Mercado de Letras: Associação Brasileira de Leitura, 1998.

MATTOS, A. M. A. **O professor no espelho: conscientização e mudança pela autoobservação**. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 2, n. 1, 2002. p. 121-152.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MICHAELIS: **moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, Regis (org.) **Sala de aula: que espaço é esse?**. Campinas: Papirus. 14 ed., 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

_____. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória, 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MOSQUERA, Juan J. Mouriño. **Ensino: uma tarefa de reflexão**. Porto Alegre: Sulina, 1977.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, A. C. B. **Qual a sua formação professor ?**. Campinas: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, M. A. M. **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira, 2002.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4.ed.4.reimp. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

PÉREZ-GÓMES, A.P. **Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo**. Motriz, vol.3, n.1, jun.,1997a.

_____. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997b, p. 93-114.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. **10 novas competências para ensinar: convite à viagem**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000a.

_____. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001a.

_____. **A prática reflexiva no ofício do professor:** profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001 b.

_____. **Pedagogia diferenciada:** das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b.

_____. **Formando professores profissionais:** Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001c.

_____. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In PERRENOUD, Ph. et al. (Orgs.), **Formando professores profissionais:** Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001d. p. 161-184.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. O ensino não é mais o mesmo. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, nº 50, p. 31-33, mar./abr. 2003.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 23.ed.,8.imp.São Paulo: Editora Ática, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POLANYI, Michael. *The Tacit Dimension*. With a new foreword by Amantha Sen. London: The University of Chicago Press, 2009.

PORLÁN ARIZA R. et al. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores: teoría, métodos e instrumentos. **Enseñanza de las ciencias**, [s.l], v. 15, n.2, 1997. p. 155-171.

PUREN, C. **Histoire des méthodologies**. Paris: Nathan; CLE International, 1988. (Col. Didactique des langues étrangères).

RICHARDS, Jack C.; LOCKHART, Charles. **Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

_____; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia científica**. São Paulo: Avercamp, 2006.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

RUSSELL HANSON, N. Observação e interpretação. In: MORGENBESSER, S. (Org.). **Filosofia da ciência**. São Paulo: Cultrix, 1975.

SANCHEZ, Aquilino. **Los métodos en la enseñanza de idiomas**. Evolução histórica y análisis didáctico. Madrid: SGEL, 1997.

SANTANA, Givaldo Melo de. **Análisis de necesidades en la formación inicial del profesorado de español. Um estudo de caso: la Licenciatura en Español impartida por la Universidade Federal de Sergipe (Brasil)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Granada, Espanha, 2003.

_____; et al. **Questões de línguas estrangeiras: línguas estrangeiras em questão**. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: A teoria da curvatura da vara**. Revista da ANDE - Associação Nacional de Educação. São Paulo, 1980, v.1, p. 23-33.

SEDYCIAS, João.(Org.) **O ensino do espanhol no Brasil: presente, passado, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SERRANO, Glória Pérez. **Investigación cualitativa. Retos e interrogantes**. 2.ed. Madrid: Editorial Muralha S.A., 1998. (Col. Aula Abierta).

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Garrido ; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.p. 151-160.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Rev. e ampl. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHON, Donald. Coaching reflective teaching. In: **Reflection in Teacher Education**. New York: Teacher College Press, 1988, Grimmett & Erickson, G., eds. p. 19-29.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed) **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a. p. 77-91.

_____. **Teaching and learning as a reflective conversation**. Las didácticas específicas en la formación del profesorado .Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones, 1992b. p. 5-17.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **The reflective practitioner: how professional think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SMYTH, J. **Developing and sustaining critical reflection in teacher education**. Journal of Teacher Education, v. 40, n.2, 1989. p. 2-9.

TACHIZAWA, Takeshy.; MENDES, Gildásio. **Como fazer monografia na prática**. 5.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 2002.

_____; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

_____; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: **Seminário de pesquisa sobre o saber docente**, Fortaleza, 1996. **Anais ...**. Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

_____; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo do trabalho no magistério. In: **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 73, 2000a.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000b.

_____; GAUTHIER, Clermont. O professor como ator racional: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, Philippe et al (org). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2 ed, 2001, p. 177 – 201.

TAVARES, José. Relações interpessoais numa escola reflexiva. In. ALARCÃO, Isabel (Org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

THURLER, Monica Gather. O desenvolvimento profissional dos professores: Novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 89-111.

TIBALLI, Elianda F. A. Considerações pedagógicas a respeito da formação do professor reflexivo. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 4, n.2, p.241-250, jul./dez.2001.

VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, S. G. ; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. Práxis Criadora e Práxis Reiterativa. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papirus, 2006.

VERGNAUD, A. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre. 4ª Edição. Artmed, 1998.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência**. Problemas filosóficos de pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2.ed., 1979.

VIGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WERNECK, Hamilton. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

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

_____. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: CARLGREN, I.; HANDAL, G.; VAAGE, S. **Teachers' minds and actions**. London: The Falmer Press, 1994.

_____; LISTON, D. P. **Reflective teaching**: an introduction. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

SITES VISITADOS

ALARCÃO, Isabel. Disponível no site: <http://www.firb.br/txts/txts14.htm>. Acesso em: 14 jul. 2008.

CAPES. **Banco de teses**. Disponível em [HTTP://www.capes.gov.br/serviços/bando-de-teses](http://www.capes.gov.br/serviços/bando-de-teses). Acesso em 6 out.2009.

GHEDIN, Evandro Luiz. **Professor-reflexivo**: da alienação da técnica à autonomia da crítica. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/p0807764775255.doc>. Acesso em: 04 fev. 2010.

<http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 14 out. 2008.

<http://www.webartigos.com/articles/23166/1/reflexes-sobre-a-formao-os-saberes-e-as-prticas-dos-professores-no-contexto-educacional-do-sculo-xxi/pagina1.html>

<http://www.teses.usp.br>. Acesso em: 08 fev. 2009.

NOVOA, Antonio. Disponível em : [www.redebrasil.tv.br/salto/entrevistas/ antonio_novoa.htm](http://www.redebrasil.tv.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm). Acesso em: 07 maio 2009.

SABBATINI, R. M. E.; CARDOSO, S. H. **Curso de metodologia científica**. Universidade Estadual de Campinas - Núcleo de Informática Biomédica. Disponível no site: <http://www.unicamp.br/cursos/metodologia>. Acesso em: 10 mar. 2009.

SCHEIBE, Leda. Tendências e perspectivas das políticas educativas recentes. **Reunião anual da ANPED, 26ª reunião anual da ANPED**. 2003. Disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 1 nov. 2009.

TIME Magazine, 31 mar.1923. Disponível em:
<http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171.846190,00.html>. Acesso em 12 dez.2009.

TIME Magazine, 4 jun.1928. Disponível em:
<http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171.731843-3,00.html>. Acesso em 22 dez. 2009.

TIME Magazine, 09 jun.1952. Disponível em:
<http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171.806453-1,00.html>. Acesso em 03 jan. 2010.

ANEXOS

ANEXO I - Questionário aplicado**Perguntas fechadas**

- 1- Você planeja antes de ir para a aula?
Sim () Não () às vezes ()
- 2- Quando planeja, leva em conta as necessidades dos alunos?
Sim () Não () às vezes ()
- 3- Quando planeja, cumpre?
Sim () Não () às vezes ()
- 4- Reflete por que não cumpriu?
Sim () Não () às vezes ()
- 5- Você reflete sobre sua prática diária?
Sim () Não () às vezes ()
- 6- Você reflete sobre as atividades da aula?
Sim () Não () às vezes ()
- 7- Você reflete sobre a avaliação e os resultados?
Sim () Não () às vezes ()
- 8- Você escuta o aluno?
Sim () Não () às vezes ()
- 9- Onde leciona os professores participam das decisões da escola?
Sim () Não () às vezes ()
- 10- Os professores participam das decisões sobre o livro didático?
Sim () Não () às vezes ()
- 11- Os professores participam das decisões sobre o programa?
Sim () Não () às vezes ()
- 12- Onde leciona os professores participam das decisões sobre as avaliações?
Sim () Não () às vezes ()
- 13- Qual a metodologia utilizada para desenvolver seu trabalho? Por quê?

14- Que habilidades lingüísticas você trabalha em sala de aula?

15- Como você reage diante de situações-problemas?

16- O que entende por prática reflexiva no exercício docente?

17- Que possibilidades você encontra para ensinar de forma reflexiva?

18- Que dificuldades você encontra para ensinar de forma reflexiva?

19- Que sugestão gostaria de apresentar para que a prática reflexiva se torne possível no ensino e aprendizagem de espanhol?

Pergunta 5

Você reflete sobre sua prática diária?															
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	Total
Sim	x		x	x	x		x	x	x	x					8
Às Vezes		x				x						x	x		4
Não											x			x	2

Pergunta 6

Você reflete sobre as atividades da sala de aula?															
	P1	P 2	P3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	Total
Sim	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x					10
Às Vezes												x	x	x	3
Não											x				1

Pergunta 7

Você reflete sobre a avaliação e os resultados?															
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	Total
Sim	x		x		x	x	x		x	x	x	x	x		10
Às Vezes		x		x				x						x	4
Não															0

Pergunta 8

Você escuta o aluno?															
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	Total
Sim	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	11
Às Vezes		x										x	x		3
Não															0

Pergunta 9

Onde leciona os professores participam das decisões da escola ?															
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	Total
Sim			x		x										2
Às Vezes	x			x		x	x		x	x	x				7
Não		x						x				x	x	x	5

Pergunta 10

Os professores participam da escolha do livro didático ?															
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	Total
Sim	x		x	x	x		x	x						x	7
Às Vezes						x			x	x					3
Não		x									x	x	x		4

Pergunta 11

Os professores participam das decisões sobre o programa?															
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	Total
Sim			x	x	x						x				4
Às Vezes	x					x	x		x	x				x	6
Não		x						x				x	x		4

Pergunta 12

Onde leciona os professores participam das decisões sobre as avaliações?															
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	Total
Sim				x											1
Às Vezes			x		x	x	x		x	x					6
Não	x	x						x			x	x	x	x	7

Pergunta 13

Qual a metodologia utilizada para desenvolver seu trabalho?															
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	Total
ECL			x	x		x		x		x			x	x	7
TRA	x										x	x			3
COM					x		x								2
NDF		x							x						2

2.2 Perguntas abertas

Algumas abreviações foram utilizadas na compilação dos dados e estão expostas acima de cada quadro a seguir.

ECL - eclética

TRA - tradicional

COM - comunicativa

NDF - não definida

Pergunta 13 - Qual a metodologia utilizada para desenvolver seu trabalho?

Por quê?
P1 - Aulas expositivas e participativas por falta equipamento de audiovisual.
P2 - Não penso nisso. Só preparo a aula dentro do que a escola pede nas reuniões.
P3 -Aulas teóricas, práticas, dinâmicas, com vídeos, músicas e dependendo da série, o uso do lúdico.
P4 - Sem comentários.
P5 - O enfoque comunicativo. Porque acredito que seja um método que abarca as possibilidades de estudo no tocante à língua estrangeira. Além da interatividade, consegue englobar elementos essenciais para o contexto social dos docentes.
P6 - Tradicional, comunicativa. Depende do conteúdo e da turma.
P7 - Comunicativa porque é língua estrangeira e eles gostam de conversar muito e fazer teatro.
P8 -Aulas expositivas (para passar o conteúdo) e jogos empíricos (para dar mais ânimo e prender a atenção dos alunos).
P9 - Com metodologia do cotidiano, pois é essa a melhor devido à idade dos alunos.
P10- Aula expositiva, livro didático, utilização de recursos audiovisuais. Para facilitar a compreensão dos alunos e desenvolver melhor a aprendizagem.
P11 - Aula com a metodologia tradicional, pois com turmas de ensino fundamental não é possível, em minha opinião, método construtivista.
P12 - Muitas vezes uso a tradicional, dá menos trabalho. Quando uso a comunicativa dá o maior barulho!
P13 - Todas, porque depende do assunto.
P14 - Aulas expositivas, exercício, debates, trabalhos em grupo.

CMO- comunicação oral
 EXO – expressão oral
 COE – comunicação escrita
 EXE – expressão escrita
 VAR – variadas
 NDF – não definida

Pergunta 14 – quadro

Que habilidades lingüísticas você trabalha em sala de aula?															
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	Total
CMO					x										1
EXO	x	x	x												3
COE				x											1
EXE						x	x								2
VAR								x	x	x		x	x		5
NDF											x			x	2

Pergunta 14- Que habilidades lingüísticas você trabalha em sala de aula?

P1- Ouvir e falar.
P2-Mando escrever e quando dá, mando falar também, mas é muito barulho.
P3 - Leituras, oralidade com textos curtos, exercícios de fixação.
P4- As quatro, mas dou ênfase à leitura, compreensão e escrita.
P5 - Procuro trabalhar todas, mas principalmente a compreensão oral, leitura e expressão oral.
P6 - As quatro. Mais ler e escrever.
P7 - As três principais: escrever, escutar e ler porque eles não conseguem falar, ficam com vergonha.
P8 - Sem comentários.
P9 - Linguagem oral e escrita.
P10 - Valorização da língua, leitura e escrita.
P11 - Demarcar a diferença entre a língua, linguagem e fala para promover qual tipo de linguagem é tolerável na sociedade e qual é formalmente adotada.
P12 - A escrita e a leitura silenciosa para entender o assunto, se tiverem dúvida de vocabulário eu digo o que significa, não dá tempo procurar.
P13 - Só escrever e escutar música de vez em quando.
P14 - Considerou cansativo responder a tudo.

EPS - manda para a equipe pedagógica e/ou secretaria

EXP - expulsa da sala de aula

REF - Reflete

SER - Serenidade

NDF – não definida

Pergunta 15 – quadro

Como você reage diante de situações-problemas?															
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P 13	P 14	Total
EPS		x							x		x	x			4
EXP													x		1
REF			x					x							2
SER	x			x			x			x					4
NDF					x	x								x	3

Pergunta 15- Como você reage diante de situações-problemas?

P1 -Com calma e procuro solucioná-las.
P2 - Não tenho, resolvo tudo na secretaria
P3 - Procuro refletir para poder agir com serenidade.
P4 - Tentando solucioná-las sempre que possível.
P5 - Depende qual seja a situação-problema. Geralmente observam-se situações relativas à disciplina em sala de aula, principalmente.
P6 - Depende do caso
P7 - Gosto de perguntar se eles estão com algum problema e se posso, ajudo.
P8 - Tento encontrar soluções para enfrentá-las.
P9 - Informo à secretaria de ensino da escola para providências.
P10 - Procuro resolver de forma que o aluno e a escola entrem em acordo, facilitando a relação professor e aluno.
P11 - Encaminho à equipe pedagógica para adotar as medidas cabíveis.
P12 - A secretaria e a coordenação mandam levar para a psicóloga ou então dá advertência para só entrar com os pais.
P13 - Mando sair da sala e bagunçar lá fora.
P14 -Considerou “cansativo responder a tantas perguntas”.

Perguntamos aos professores o que entendiam sobre prática reflexiva e foi possível observar que tiveram dificuldade de responder de forma uníssona. Percebe-se falta de leitura sobre o assunto.

Pergunta 16 - O que entende por prática reflexiva no exercício docente?

P1-Participar das decisões durante o período junto com a coordenação pedagógica e demais docentes.
P2 -Ter o cuidado com o aluno para a escola não ter problema.
P3 - Repensando sua prática no cotidiano, observar as singularidades das turmas e diversidades.
P4 – O docente estar sempre se auto-avaliando.
P5 - Penso que sejam os fatores relacionados à prática docente, envolvendo os conhecimentos adquiridos pela prática didático-pedagógica em sala de aula e fora dela, e ainda, a prática dos conhecimentos da língua-meta.
P6- Pensar tudo que acontece e o que quer que aconteça.
P7 - Pensar no aluno e o que ele vai ser depois daí.
P8 - Prática que consegue compreender as formas de trabalho e os resultados alcançados, modificando o que não ficou bem trabalhado. Entendo o processo de ensino-aprendizado para ajudar os alunos.
P9 - É a prática na qual adotamos método que os alunos possam entender.
P10 - Análise e compreensão das atividades desenvolvidas em sala de aula, permitindo ao aluno a subjetividade e reflexão das questões propostas
P11 - É aquela em que testamos se o conceito atributivo-definitivo dos pontos adotados satisfaz a necessidade cotidiana dos alunos ou só para cumprir o conteúdo.
P12 - Pensar no que fala na sala de aula para não traumatizar o aluno e os pais não se ofenderem. Ver se eles estão gostando de mim e das aulas.
P13 - Não li sobre o assunto, mas já ouvi falar.
P14 - Considerou cansativo responder a tudo.

Perguntamos aos professores se encontram possibilidades para a prática reflexiva e foi possível observar que tiveram dificuldade de responder de forma clara. Percebe-se falta de conhecimento sobre o que seja a prática reflexiva .

Pergunta 17 - Que possibilidades você encontra para ensinar de forma reflexiva?

P1 - Ambiente adequado, trabalho interdisciplinar.
P2 - Sempre dá certo, a turma é boa, só conversa muito.
P3 - Poucas, pelo fato de termos um número excessivo de alunos.
P4 - Quando a escola me dá autonomia para isso.
P5 - Quando se trata de língua estrangeira, creio que o caminho ainda seja o esclarecimento da importância da LE para os alunos, pais ou responsáveis e coordenações de escolas particulares ou públicas.
P6 - Tempo. Tenho poucas turmas.

P7 - Muitas. Meus alunos me ouvem e eu ouço também, quando dá.
P8 - Encontro apoio em livros paradidáticos.
P9 - Encontro na escola, audiovisuais, livros, etc.
P10 - Trabalhar temas transversais, as variedades lingüísticas, a reflexão, compreensão e interpretação de texto, isso de forma interdisciplinar.
P11 - Não possuímos dentro do colégio, condições materiais para implementar com presteza e eficiência, ensinar de forma reflexiva, pois à equipe diretora importa a quantidade nos números e não a qualidade.
P12 -Como as possibilidades são poucas, tento fazer como dá. Vou para a quadra ou boto filme para eles assistirem, de vez em quando para não dizerem que estou enrolando a aula
P13 -Não li sobre o assunto.
P14- Considerou cansativo responder a tudo.

Perguntamos aos professores se encontram dificuldades para a prática reflexiva e foi possível observar que tiveram dificuldade de responder de forma clara. Percebe-se, mais uma vez, falta de conhecimento sobre o que seja a prática reflexiva.

Pergunta 18 - Que dificuldades você encontra para ensinar de forma reflexiva?

P1 - O trabalho reflexivo é muito importante, mas falta recurso para possibilitar tal prática.
P2 -Nenhuma.
P3 - A falta de cultura e informação por parte dos alunos, muitas vezes os alunos não contextualizam o que está acontecendo.
P4 - O sistema de ensino no Brasil contém muitos erros estruturais e isso dificulta nosso trabalho (sala de aula lotada, muito barulho, desinteresse)
P5 -A LE não é vista como fator importante para a qualificação dos alunos relativo à um futuro mercado de trabalho, ou mesmo o seu potencial em desenvolver nos discentes o discernimento necessário e senso crítico quando se deparam com culturas e formas de vida tão distintas que somente o estudo de uma língua estrangeira pode trazer.
P6 - Espaço
P7 - A escola me acha muito paizão porque minhas aulas são barulhentas.
P8 - Ainda há pouco material para esta finalidade. Curso de capacitação para desenvolver aulas de forma reflexiva.
P9 - Até o dia de hoje ainda não houve dificuldades, pois o colégio dispõe de recursos.
P10 - A falta de interesse dos alunos na leitura e interpretação e a dificuldade de aceitação desse método pela escola.
P11 - Não possuímos dentro do colégio, condições materiais para implementar com presteza e eficiência, ensinar de forma reflexiva, pois à equipe diretora importa a quantidade nos números e não a qualidade.
P12 - Os chefes dizem que é enrolação e os alunos falam que não dei assunto para a prova.
P13 - Não li sobre o assunto.
P14 - Não respondeu

Pergunta 19 – Que sugestão gostaria de apresentar para que a prática reflexiva se torne possível no ensino e aprendizagem de espanhol?

P1 - Trabalhar desde as séries iniciais.
P2 - Espanhol é fácil se ensinar somente as coisas simples.
P3 - Menor número de alunos em sala, material didático adequado.
P4 - Número de alunos delimitado. Honorários para professor ficar na escola planejando.
P5 - A sociedade precisa entender a LE e a LDB, Diretores e coordenadores deveriam aceitar a forma contemporânea de linguagem e aparato tecnológico para o professor.
P6 - Aulas em espaço aberto e arejado sempre que possível.
P7 - Compreensão e paciência de todo lado, senão não dá.
P8 - Cursos de capacitação e material específico.
P9 -Gostaria que fosse contemplada a prática de ensino fora do colégio, para conhecer mais os lugares em que são utilizadas as palavras de outras línguas.
P10-Provas com questões abertas, envolver melhor os alunos no processo de ensino-aprendizagem, instruir a escola para a prática
P11 -Pensar além do conteúdo.
P12 -Capacitação dos professores com pessoas que realmente entendam do assunto
P13 -Não li sobre o assunto.
P14 -Não respondeu

ANEXO III - Guia de observação de aula

Objetivo: observar quem trabalha (o professor), o que se trabalha (conteúdo), como se trabalha (metodologia) em língua espanhola no ensino médio de quatro escolas (duas públicas e duas privadas) no estado de Sergipe.

I Sobre a escola

1. Localização:
2. a. () rede pública: () estadual () municipal () federal
b. () rede privada
3. Quantificadores:
 - 3.1 número de alunos:
 - 3.2 número de turnos:
 - 3.3 número de turmas:
 - 3.4 número de professores:
 - 3.5 número de laboratórios:
4. Contexto em que ensina a língua espanhola
 - 4.1 carga horária semanal:
 - 4.2 estrutura física das salas:
 - 4.3 recursos disponíveis:

II Sobre o professor

5. Formação:

5.1 () licenciatura	área:
5.2 () especialização	área:
5.3 () mestrado	área:
5.4 () doutorado	área:
5.5 () pós-doutorado	área:
5.6 () outros	qual
6. Experiência profissional na área:
7. A quanto tempo ensina espanhol :

III Sobre o programa

- 8. objetivos:
- 9. conteúdo: a. () comunicativo b. () gramatical c. () cultural
- 10. metodologia:
- 11. atividades propostas:
- 12. avaliação:
- 13. utiliza livro didático: () sim () não qual:

IV Sobre a aula

- 14. programação da aula:
 - 14.1 desenvolvimento da aula;
 - 14.2 apresentação do conteúdo;
 - 14.3 atividades de motivação (pré-aquecimento);
 - 14.4 atividades de reflexão/fixação;
 - 14.5 atividades de produção;
 - 14.6 atividades de cultura da língua;
 - 14.7 habilidades trabalhadas;
 - 14.8 utilização de recursos didáticos;
 - 14.9 tempo utilizado pra desenvolver cada item;
 - 14.10 outros
- 15. Interação do professor com o aluno durante a aula
 - 15.1 fala do professor (o que fala, em que sentido/ organizar, explicar, punir, dar ordens, reprovar, chamar atenção, propor atividades, motivar, etc);
 - 15.2 fala do aluno (responder ao professor, perguntar ao professor, perguntar aos colegas, responder aos colegas, propor tarefas, apresentar tarefas, etc);
- 16. Atividades
 - 16.1 em grupo
 - 16.2 individual

ANEXO IV - Anotações da observação de aulas

P1 **dia 29-07** **(7:50-8:40)**

P1 entra na sala cumprimenta em espanhol e os alunos respondem em espanhol.

P1 mostra figuras coladas em papelão e outras recortadas de revistas, diz em português que eles vão estudar sobre comidas. Distribui para os alunos, aleatoriamente.

Alunos comentam sobre o jeito de as pessoas comerem e falam enquanto ele tenta começar a explicar, “hummm!”, “delícia!” e fazem gestos de gulodice, alisam a barriga...

P1 tenta falar os nomes dos pratos, “quem tem a comida tal?”, alunos levantam seus recortes de forma desordenada, não entendem e querem bagunçar.

Pensando em piquenique, a turma quer mesmo é dramatizar.

P1 não discorre sobre a cultura alimentar, se prende em fazê-los repetir (tenta), escreve no quadro, alunos levantam, querem ver o do outro, muito barulho mesmo.

P1 bate no quadro com o apagador pedindo silêncio e promete fazer ditado se não calare, alunos gritam “não, professor”, “pode dar a aula”

P1 desiste e pergunta o que querem fazer.

Alunos gritam de tudo, “cantar”, “nada”, “ir pro quadro fazer força”, “piquenique”, “professor, por que o senhor não faz um café da manhã pra gente falar as comidas?”

P1: Ah! E quem vai trazer as comidas?

Alunos “trago pão”, “cream cracker, não por favor!” , “minha vó dá um bolo”, “só vai ter isso?!!”

P1 desiste de falar e faz cara de vencido. Toca o final da aula e ele literalmente grita em espanhol que vai fazer a chamada ainda, alunos em alvoroço gritam presente mais alto e vão saindo da sala aos poucos, entregando os recortes e o professor pedindo que entreguem para na próxima aula continuar.

P1 **dia 05-08** **(7:50-8:40)**

P1 entra “enfezado”, a turma em conversa mediana, começa a colocar para uns e outros que ele tá “virado”

Alunos querem perguntar algo, porque, a esta altura, sem dizer nada, ele já está no quadro escrevendo. P1 diz “psiu”

P1 ignora-os e todos começam a se entreolhar como se isso fosse algo que já acontecera. Vão calando e copiando.

P1 manda abrir o livro e mesmo os que ainda não copiaram as coisas do quadro, fazem-no. A cara é de “que posso fazer nada”.

P1 fica lendo tarefas do livro e de vez em quando vai ao quadro escrever o que acha que eles não conseguiriam, porque está respondendo a tarefa em espanhol. Nenhum aluno se arrisca a perguntar nada.

P1 não olha para os alunos, apenas quando um ou outro reclama baixinho “cala a boca que eu não mandei falar”, alunos cochicham e riem dos que levaram bronca e ele “vc tá querendo problema? Eu arranjo” “ôxe, professor”. Nem eu entendi direito o que ele pretendia até aquele momento.

P1 interrompe e faz a chamada. Alunos copiando. Um dos alunos pergunta algo ao colega e P1 “cala a boca!!” “rapaz, você não tá me ouvindo não, é?”

Aluno “tava perguntando a página do livro porque eu tava copiando o quadro” “pergunte pra mim” “perguntei e o Sr não respondeu” “respondi, você é surdo é?” aluno faz cara de desolado e se cala, folheando o livro e tentando advinhar somente olhando o do colega, na outra fila.

P1 levanta e começa a apagar o quadro, alunos gritam pedindo para copiar porque estavam fazendo as coisas do livro, ele ignora, “copiem do colega”. A aula acaba e P1 sai sem dizer nada. Alunos parecem considerar isso normal e se perguntam “qual é a aula agora?” “ não sei pra que espanhol, véio”, falam outros assuntos e fica tudo como normal, foi incrível a sensação de vazio que percebi no processo.

P1 dia 12-08 (7:50-8:40)

P1 chega, cumprimenta, faz a chamada e diz que farão uma tradução, sem dicionário para ver o que conseguem entender porque no vestibular não vão usar dicionário.

P1 manda abrir o livro e diz qual é o texto. “vai valer 1,0” todo mundo corre para fazer depois desta fala, alguns sem livro pedem para sentar junto e P1 anota quem tá sem livro, deixando sentar com o colega, mas alertando que vai dizer na coordenação. Alunos não mostram preocupação com isso.

Um aluno tem dicionário de bolso e eles tentam enganar P1 que finge não ver a disputa pelo material. Fica ajeitando a caderneta.

O texto é sobre o meio ambiente, mas não é refletido em sala. O professor levanta e anda entre eles, observando. O dicionário é escondido. P1 diz para verem que o texto fala da falta de cuidado dos brasileiros com a Chapada Diamantina e ao mesmo tempo mostra que na Europa o povo cuida do meio ambiente, como se eles fossem civilizados e nós não. O aluno pergunta, “na Espanha eles são como nos EUA?” “como?” “sei lá” “o professor de inglês disse que lá tem muita e ninguém estraga a natureza.” P1 diz que depois eles discutem isso porque só tem uma aula. Aluno volta pra tarefa.

P1 passa por um aluno, olha o que ele escreveu e pergunta: “você é doido, é?” “essa palavra é assim em português?” os colegas riem e chamam-no de “burro”. P1 continua caminhando entre eles sem ajudar ao aluno, que pergunta ao colega ao lado.

Acaba a aula e ninguém conclui, apesar da carreira. Levantam em desespero e tentam copiar o do colega. P1 dá visto assim mesmo, é uma confusão, o professor em vez de ficar na porta, entra e vai falando algo com P1. P1 diz : “gente, dou visto na próxima aula então, tchau.” Fica conversando com o colega e eu me retiro sem ser notada.

Depois eu iria lá para agradecer , deixei recado escrito na secretaria.

P1 dia 19-08 (7:50-8:40)

P1 fica na porta esperando alunos entrarem. Após uns minutos ele entra e cumprimenta alguns que dizem Buenos dias.

Manda abrir o livro e diz que o assunto é plural irregular. Que vão fazer a tarefa e de 5 em 5 irão à sua carteira para ele dar o visto, quando acabarem. Alunos fazem fila para visto de tarefa anterior e correm para a do dia.

P1 “turma, veja aqui na página, os verbos como estão escritos. Escrevam nos espaços em branco do exercício. É só para aprender a escrita, depois eu explico. É quase o mesmo que português. Vamos tentar!”

P1 diz de vez em quando” atención, silencio,escriban, sean rápidos”, também brinca em espanhol com alguns alunos enquanto caminha pela sala. Alunos se desesperam por causa do tempo, corrigem entre eles, olhando o do outro e confiando no que o outro fez, apagam e reescrevem o seu, parece corrida de fórmula 1, são muitos espaços para serem preenchidos. Começam a terminar e P1 diz: agora de 5 em cinco aqui para o visto.

A aula acaba antes de todos terminarem e P1 diz:” gente, na próxima aula a gente vê o visto”, tchau. Para mim ele diz que ta com pressa, se desculpa e sai na frente.

P1 **dia 09-09** **(7:50-8:40)**

P1 entra e espera silêncio sem dizer uma palavra. Alunos começam a se vigiarem. “Silêncio, o professor que dar aula.”

P1 diz que continuar a treinar a prova da UFS porque não foram bem na prova. Entrega questões da UFS de novo. “Leiam as questões em duplas, dessa vez eu não vou traduzir nada, não trouxe quesitos com texto, para vocês se virarem. Sempre traduzo e não aprendem agora vão provar que são bons, aproveitem que é só exercício para visto, não vou dar ponto”

Alunos: “ ah , então não vou fazer, pra que fazer se não vale ponto, professor?, vou fazer inglês e o ENEM nem tem língua estrangeira!”

P2: “problema seu, depois não reclame da sua nota. Dê seus pulos!” “ quem vai fazer lembre das pegadinhas que falei, porque espanhol tem muitas e você (aluno que não quer fazer) fique na sua, viu? Senão vai pra supervisão.”

Aluno “ pô, veio! Espanhol é foda!”, outro “você é burro , é?” “Ah! Essa aqui é paia!” “Professor, por que o senhor não traduz primeiro?”

P4 andando entre os alunos “já disse que hoje não, você ´tava aonde?” Aluno “aqui” P4 “ então você é surdo, é?” Aluno irritado “ eu, não, é cada uma” e deixa de fazer a tarefa, olha para os lados e baixa a cabeça.

P4 “rapaz, deixa de conversa e faça senão vou botar pra visto e não vou dar o seu.”

Alunos levantam para “colar” e a “coisa corre frouxa” porém com barulho moderado.

P4 levanta e diz: “Pessoal, só faltam 10 minutos, vou fazer a chamada e a correção, vcs não vão destacar a página. A resposta da primeira é essa. Quem acertou? Parabéns. Quem não acertou conserte.”

Acaba a aula

P1 **dia 16-09** **(7:50 – 8:40)**

P1 chega, cumprimenta e já vai entregando as provas. Dar bronca por conta das notas. Comenta “quem acertou se não soubesse, Tb era burro, a prova tava água”. Chama uma a uma e entrega, o resultado sofrível provoca risos.

Aluno” professor, espanhol reprova?” “só tou mal em espanhol, o senhor vai fazer o que pra gente melhorar a nota?”

P1 “não estude não!” risos “Se continuarem nesse ritmo vão se arrombar no fim do ano e eu não tenho culpa.”

Aluno “ quem vai se arrombar é o Sr que vai ficar aqui na recuperação e vai ter que passar a gente” risos

P1 “vc que acha isso, vamos ver!”

Aluno “ reprovar nada” “tenho 10 em física, matemática e biologia, só tou ruim em português e história e espanhol é que tou mal mesmo.” “professor faça um trabalho valendo ponto.”

P1 ri e faz chacota. Até o fim é aluno reclamandoda contagem e querendo saber a maneira certa de responder às questões. P1 faz a chamada apesar da desordem e pergunta “Mais algum problema? Não estudem não, viu?” risos

A aula acaba e ele sai com uma fila de alunos atrás.

Não deu para eu me despedi e agradecer deixei para ir lá outro dia fazê-lo.

Prova P1 dia 23-08 (7:50 – 8:40) Escola privada

Sala boa, com ar condicionado. Alunos fazendo barulho e reclamando porque o professor arrumou cada um no lugar que ele achava correto.

Duas provas de vestibulares de Universidade federal (10 questões).

Começa a prova e alunos pedem tradução de palavras, dizendo que o texto tinha que vir com a tradução , que não era certo fazer inglês e espanhol, que não escolheram espanhol no vestibular.

P1 de tanto “psiu” começa a se irritar, ameaça tomar a prova ou chamar a coordenação.

P1 “sempre você, ô infeliz!, pra ficar dando trabalho, faça a prova em silêncio!”

Aluno “ espanhol reprova?” outro “ você é burro, é?” “claro que não pode reprovar, não é obrigado, essa escola é que é cheia de “frescura”. Outro “É boiolagem!”

P1 “silêncio nessa budegá, Ô!”

Alunos riem, P1 toma uma prova e aluno (o infeliz) sai rindo. Alunos fazem silêncio, então.

Alunos começam a entregar a prova e bem alto perguntam para os que ainda estão fazendo prova “Qual é a prova agora?” respostas : “ sei lá” outros “ acho que é de ética” Outros “ não é não, é de meio ambiente mas o professor disse que vai fazer um trabalho.”

P1 pede silêncio mais uma vez, senta perto de mim e diz que essa turma dá trabalho e que a escola não toma providência, quando toma é “ um tanto mole”, mas que eles são “ gente boa” quando querem, que eu já vira em outras aulas. Lá fora os alunos falam o que responderam em tom alto, tentando identificar as coincidências como corretas.

A aula acaba e ficam 3 alunos para o outro professor tomar conta.

P2 **dia 31-07** **(16:40-17:30)**

P2 me fez que na aula anterior começara a ensinar os números.

P2 avisa que a aula será de atividade para nota, mas a turma fica no maior barulho, é como se não tivesse entrado ninguém, uns olham para mim e perguntam se sou “ a diretora (??) ou professora , ela é o quê?, por que está aqui?”

P2 diz o que sou mas não ligam muito, apenas calam um pouco porque ele fala “vamos ver a impressão que vocês querem que ela leve de vocês, né ?” E dá um risinho.

Mais silêncio e P2 chama uma equipe para a frente da turma, todos olham, fazendo silêncio razoável, P2 pede para os da equipe segurarem cartazes que trouxe.

P2 lê os números e pede para repetirem olhando os cartazes, isso quase a aula toda.

Alunos começam a gritar os “repetecos” e relamar.

P2 pede para que , em dupla, “bolem” diálogos com números, recolhe os cartazes.

P2 caminha entre as duplas e quando perguntados se fizeram, alguns dizem “sei lá”, “ não sei, vou adivinhar, é?” “ a senhora não diz!” nesse momento P2 pergunta “pra que é que você tem cabeça?” o aluno diz reclama baixinho e outros fazem chacota sobre o comentário.

Uma das duplas diz que já fez e quer dizer na frente, os dois não esperam e já vão no maior “espalhafato”, a turma xinga, a bagunça começa de novo, como no início e nem me notam mais.

A aula acaba, não se faz a chamada e um aluno diz para o colega que o irmão estuda em uma escola de idiomas e vai pedir para ele fazer. A colega pede para ela também e ele promete.

O professor seguinte quer entrar e já é a atenção dos alunos : “ já professor?” “posso beber água?” “ hoje vai ter coisa pra escrever?” “por que o senhor não faz uma brincadeira?” “vamos ficar na quadra, aqui ta muito calor”

P2 sai comigo e pede desculpas ao colega que acena com um riso e me olha com curiosidade e estranheza. P2 me diz que essa turma é boa, mas o ar condicionado quebrado e os ventiladores (dois) sem dar conta do calor, deixa-os agitados. Que a diretora havia sido demitida e por isso perguntaram se era eu, que eles são do 1º ano e por isso o assunto era de 5ª série, pergunta se vou de novo, digo que se ela deixar. P2 diz tudo bem e entra em outra sala em que, pelo visto, será tudo igual, já havia alunos fora da sala e dentro um “bataque” cantores e dançarinos...

P2 dia 07-08 (14:40 – 17:30)

P2 continua o assunto da aula anterior, chega dizendo: buenas tardes e que daria visto nos cadernos de quem copiasse , é um “corre-corre” para copiar o que ele escreveria, alunos sem “ponta” gritam perguntando quem tem.

P2 vou fazer a chamada enquanto vocês copiam.

P2 me diz que são 42, estão presentes 29, estes nunca faltam.

P2 começa a escrever no quadro, de costas o tempo todo, só vira para pedir silêncio de vez em quando. A aula toda nisso. Depois ela vai de carteira em carteira e dá visto em quem está copiando ou quase copiando. Não se explica nada apenas se pergunta sobre a letra dela quando não se entende o que está escrito.

A aula acaba e alunos: “ ainda bem”” “ que inferno!” “ espanhol é chato veio!” “gosto da professora, ela é legal espanhol é que é osso!”

P2 me diz “hasta mañana” embora só tenha aula uma vez por semana e sai quase correndo para outra sala.

P2 dia 14-08 (16:40-17:30)

P2 entra apressada, atrasada, diz, gente eu tava resolvendo uma coisa na secretaria, buenas tardes.

Todos se sentam, “ o que vai ser hoje, professora? Copiar de novo, não!!”

P2 – “psiu” gente, eu já tou atrasada e tem muita coisa da prova que ainda não dei, Milena, você anota a falta de quem não está, pra mim? “ entrega a caderneta para a menina que pega um lápis e começa.

P2 vai para o quadro e manda copiar o verbo gostar e o presente dos verbos, diz que é o assunto do dia. “depois eu explico, vão copiando, logo. Só tem uma aula e vai cair na prova” .

Alunos não entendem a letra, ela refaz, conversas paralelas e “psiu, vamos copiar, gente!”

A aula acaba e P2 sai dizendo o colega que ainda tem gente copiando e o quadro está cheio.

P2 : “turma, eu dou visto na próxima aula, tá?” tchau.

Cumprimenta a mim e sai apressada para a secretaria outra vez.

P2 dia 21-08 (16:40 – 17:30)

P2 leva revistas e recortes para continuar a ensinar o verbo gostar e o presente dos verbos. Visto no caderno depois.

Atividade: ver como as frases estão escritas e “passar” para o espanhol. P2 tem que repetir o que quer diversas vezes. Aí decide escrever o passo a passo no quadro.

Senta-se e fica atualizando as cadernetas. Alunos perguntam e ela responde dizendo a pronúncia e as letras, com cara de paciência.

Aula , em termos de disciplina, a melhor até o momento. Porém os alunos não têm encontro com o assunto através da reflexão, P2 não explana, apenas dá a resposta certa para quem tem dúvidas. Desde o primeiro momento os assuntos são jogados, como se cada dia fosse diferente o tipo de aula, mas no fundo sempre tradicional.

Sáímos juntas e ela diz que é bem vista na escola porque não dá trabalho, não inventa. Os alunos querem bagunçar e se o professor deixar uma vez, acabou. Ela nunca teve , já que não tem livro ainda ela se vira. Tem muitas turmas e não dá para perder muito tempo pensando o que vai fazer. O importante é que tem dado certo e os alunos passam, como eles não vão fazer espanhol, ela ainda tá tranquila.

P2 dia 28-08 (16:40- 17:30)

P2 chega e repara que novamente só tem 29 alunos. Avisa que a próxima aula é prova e que digam aos colegas. Uma aluna sai e volta dizendo que chamou os colegas, estavam aqui e ali, mas estavam na escola. Entram fazendo barulho e uns bem suados. “professora, vai ter muita coisa pra copiar? A prova ta fácil? Tem texto? Vai ser de marcar?”

P2 se irrita e manda sentar, dizendo para voltarem para onde estavam e não ficar bagunçando porque “tem gente querendo alguma coisa aqui.”

Ler um texto e diz que vai colocar no som (o da escola está emprestado a outro professor, leva o dela), entrega a cópia para eles.

P2 “façam silêncio, vão ouvir e depois vão ler valendo ponto” “ coloquei o texto porque na prova vai ter texto, vou botar esse mesmo, então prestem atenção. Cadê João Paulo? Não veio de novo ou ta lá fora? Tem muita gente faltando e depois fica reclamando da nota. Não vou fazer milagre. Alguém mora perto dele pra levar o texto? A mãe dele enche o saco da gente, é melhor dar um texto pra ele, alguém mora perto dele?”

Aluno diz que sim e ela entrega.” tome então, entregue pra ele. Não esqueça.”

Alunos,” professora e os outros?” “vão se ferrar, é?”

P2: “Ô, não posso fazer nada. Vamos lá gente, a aula tá acabando, Aline você faz a chamada pra mim?” Aline: “e como vou ouvir o texto?” P2 “então deixa, já sei quem falta mesmo!”

Nisso só tem 20 minutos de aula. Coloca o som. Alunos tentam ouvir, razoável silêncio. Toca uma vez, aí P2 lê e manda eles repetirem. Toca outra vez e ela faz o mesmo. Diz que vai toca pela terceira e última vez e depois cada um vai ler para ela pontuar. A aula acaba, a tarefa não se conclui, os alunos questionam e P2 irritada: “se virem, fiz a minha parte!, trouxe até o som e a Xerox do meu bolso!” Alunos reclamam muito por conta da prova.

P2 sai comigo com o mesmo discurso do final, fala que a escola tem 2 sons e é difícil agendar, que a Xerox tem que ser pedida quase um mês antes. Que não fiscalizam direito os alunos que gazeiam as aulas e depois querem todos passados, que é só exigência e exigência. Pareceu-me irritada com alguém da escola.

P2 dia 04- 09 (16:40-17:30)

P2 entra, senta-se e avisa que vai entregar a avaliação. As perguntas de sempre. “teve muita nota baixa?” “muita gente perdeu?” “teve 10?”

P2 pede silêncio, faz a chamada e diz que vai aproveitar a prova para fazer uma revisão. Alunos pegam a prova na carteira de P2 fazendo a maior confusão, gritando nota, querendo ver a do colega, colega reclamando porque não quer que o outro veja sua prova, P2 pedindo silêncio.

Quando se acalmam já se foram quase meia hora de aula. P2 elogia as notas boas, se vira para um aluno e pergunta:” por que você não acertou o que copiou do quadro? Eu dei a prova todinha, onde tava com a cabeça?” Aluno fica calado e outros perguntam quanto ele tirou, ele não responde e P2 diz: “não interessa, cuide de sua prova e deixe a dele que já tirou 2,0 e no simulado se deu mal também” Alunos “que cara burro, véio!” Aluno em questão pede para ir ao banheiro e P2 deixa, “aproveite para pensar na sua vida”

P2 “gente, veja a contagem”, alunos reclamam, P2 refaz e a aula acaba sem revisão.

Saímos juntas e P2 dizendo que ainda bem somente os alunos que não querem nada é que se deram mal, para depois não falarem dela. Por ela esses não passam. Ou as mães ficam alisando ou então nem ligam para o filho, de qualquer forma o problema não é dela.

P3 dia 06-08 (8:40-9:30)

P3 chega dizendo que vai trabalhar o que se diz das pessoas e um aluno grita: “Buenos dias, profesora!” , P3 ri e responde.

Aluno pergunta “e dos bichos? Outra “ e das bichas?” começa uma bagunça.

P3 “fala” uns diálogos e manda os alunos repetirem. Eles “voam” P3 lembra da chamada e pergunta: “quem faltou hoje?” todo mundo grita nomes e alguns em tom jocoso se perguntam “você faltou hoje?” uma aluna diz: “ professora, a senhora não viu as carteiras todas cheias?”

P3 ri e diz “ desculpem, que bom, heim? Então vamos ao que interessa.”

Ninguém comenta sobre mim, apenas alguns me olham curiosos e cochicham.

P3 cita adjetivos que despertam a curiosidade como, débil e exquisito, tentando motivá-los, em vão. Somente risos e celulares, inclusive dois tocaram e alunos atenderam na sala!! Um deles disse, “professora posso atender? é minha mãe.” P3 diz que sim, baixinho.

P3 continua falando coisas soltas, escrevendo no quadro, usando os alunos como referência, uns acham difícil, outros gay, barulho, risos, alunos levantam, entram e saem da sala para tudo, a aula acaba. E P3 diz que não disse quem eu era “para eles pensarem que era a coordenadora e que a sala tinha ficado melhor por causa disso!!”

P3 iria para outra sala e me despedi.

P3 dia 13-08 (8:40-9:30)

P3 chega como se já estivesse “sem vontade” , cumprimenta o aluno que lhe diz bom dia em espanhol, arruma suas coisas na carteira (está cheia de material), a turma percebe e tenta dialogar e ela responde com monossílabos. Maior barulho.

P3 levanta a cabeça e olha para a turma, com cara de pouco caso pela bagunça e sem autoridade, começa a dizer o que vai fazer, uma aluna reclama da zoadinha, pede para P3 tomar providência, botar pra fora, chamar a coordenação.

P3 ouve impassível, sacode os ombros e diz que “eles não querem nada, é ela quem vai querer? “

A aluna diz: “ mas eu quero, professora e não vou deixar assim: Galera, olha aí, oh! A professora quer dá aula!”

P3 “eu não quero nada, se vocês quiserem pra mim tanto faz, vocês não me dão valor mesmo.”” A mulher aqui já está horrorizada com vocês, ela é professora também e aposto que nunca viu uma turma como essa.”

Alunos: “pode dar a aula professora” silêncio mediano.

P3 vem com as mesmas figuras, comenta o que falou na aula passada e pergunta se lembram.

Alunos dizem sim e não. Um diz: “ a senhora falou isso, quando?” todos riem. P3 diz, “na aula passada e estavam todos presentes, até vc.” Aluno cala.

P3 liga o som (dela) e coloca diálogos em espanhol. Silêncio. Dentro de instantes começam a dizer que não estão entendendo nada, (a acústica é péssima e o Cd ou o som de má qualidade< difícil de perceber as falas), P3 fala e eles repetem de forma desordeira.

Aluno grita “professora” 3 vezes, P3 diz “já vai”, e o som ligado e uns tantos em cima tentando ouvir. Aí o mesmo aluno dá um grito “professoraaaa”. P3 desliga o som, expulsa o aluno e ele não quer sair, diz que ela não respondeu e que ela parecia surda. Alunos reclamam julgando a expulsão injusta. P3 diz que então ela sai. Pega suas coisas nervosamente e os alunos reclamando... vai para a coordenação e sem controle diz que não dá com essa turma, trouxe o som , as figuras, eles não têm livro e não dão o menor valor, não querem nada e o Nerviton Luís é um demônio, se não tiver advertência ela não entra mais na sala. A mulher vem assistir a aula e vê uma coisa dessas. Pede desculpas para mim, disfarço e vou embora. Quando saio deparo com quase todos os alunos na porta da coordenação, furiosos.

P3 dia 20-08 (8:40-9:30)

P3 vai falar de frutas e vestimentas. Disse para mim antes de entrar em sala.

Chega na porta e cumprimenta. Avisa que a chamada será no final porque alguns “fogem”.

Mostra figuras e pede para dizerem o que ela diz. Muito barulho, não dá para perceber o que todos dizem (P3 e a turma)

P3 continua segurando a cartolina com as imagens, falando palavras soltas, em espanhol. Às vezes aponta para um aluno e diz: “agora só você ”, aluno erra e ela diz: “Não, ouça bem!” repete e o aluno tenta. Barulho

P3 “ gente, silêncio, senão o colega não consegue ouvir!” a aula fica nisso até que P3 olha o relógio e diz que vai fazer a chamada. Alunos: “ professora, não vai ter nada para copiar hoje, não?”

P3 – “não, em outra aula a gente copia, hoje deixei vocês descansarem.” Risos

P3 faz a chamada, acaba a aula e sai comigo.

Diz que não copiou nada para ver se eles “gravam” as palavras até a próxima aula, vai colocar na prova para eles verem que é importante a atenção e o silêncio quando ela falar. Que os alunos não têm cultura nem informação e por isso não contextualizam o que estão

aprendendo, até porque as turmas são numerosas e as singularidades não podem ser observadas.

Prova P3 dia 27-08 (8:40-9:30) Escola pública

Prova de apenas 5 questões objetivas sobre um texto que fora trabalhado em sala de aula, as mesmas perguntas em ordem diferente. Alunos foram avisados que seria assim.

Todos presentes (40) deram trabalho, sentaram fazendo muito barulho receberam a prova e P3 pediu silêncio várias vezes, todos colando, responderam em menos de 15 minutos.

Após 20 minutos estavam todos fora da sala conferindo e dizendo “Yes!”

P3 recebe as provas e pergunta se foram bem e eles fazem sinal dizendo “tava fácil”, outro “bombei”, outro “veja logo se eu passei”

Ao sair perguntam se ainda teria outra prova naquele dia.

P3 recolhe as provas, pergunta se preciso de algo e diz que vai para a sala corrigir para aproveitar o tempinho que resta.

P3 dia 10-09 (8:40-9:30)

P3 chega com vídeo e a TV da escola já está na sala. Cumprimenta e diz que vai mostrar uma gravação de nativos e não nativos do espanhol. Os alunos deverão ouvir com atenção e dizer o que entenderam depois.

Animação geral, cadeiras arrastando, maior barulho.

P3 coloca o vídeo e continua” gente, o vídeo, além de vocês ouvirem como o nativo pronuncia, vão ouvir o não nativo também, é sobre saudações.” Alunos “ vá logo, professora, senão a aula toca” P3- “ tou explicando bem direito para depois quando cair na prova, não dizerem que não expliquei. É sobre saudações, que nós já estudamos, ouçam e depois cada um vai dizer o que entendeu. No final eu dou a tradução, certo?”

Total silêncio e alunos interessados. A todo momento um mostrava que houvera entendido. A chamada não foi comentada, a professora de geografia chega, a aula acabara e ninguém, percebeu, ficou de ela continuar na aula dela e os alunos felizes deram tchau à P3.

Na saída, agradeci e avisei que não iria mais.

P4 **dia 05-08** **(13:00-13:50)**

P4 entra e cumprimenta em espanhol. Alunos em silêncio, buscando o caderno.

P4 diz pra prestar a atenção no texto que ele vai entregar, é prova da UFS e ele comenta: tudo é “treino”, “pessoal, olhe aí, se vocês decorarem assim não vai errar nunca. Vamos lá que a prova de vestibular tem muitas pegadinhas.” Alunos começam a ler, impassíveis.

P4 é tradicional em todos os sentidos. À medida que o tempo passa, responde a uma ou outra pergunta de vocabulário dando a transcrição espanhol/ português, no quadro. As dúvidas P4 responde com “dicas” para o vestibular, silêncio.

Alunos se perguntam baixinho, todos fazendo a prova. A aula acaba e a correção é feita “às carreiras”. Só o gabarito, sem explicações, “na próxima aula eu explico pra quem tiver dúvidas”, “espanhol é fácil, o problema são as pegadinhas, gente”.

Alunos: “professor, e a chamada?”

P4 “já vi que estão todos aqui, valeu. Gente, tchau que a professora quer entrar.”

Alunos : “Tchau, professor.” “eu botei inglês, devia botar espanhol”, “que nada veio, você só estudou inglês até hoje, no outro você bota.”

Saio com P4 que terá uma janela e fica conversando comigo. Diz que a escola dá ênfase à leitura e a escrita por causa dos vestibulares e não gostou do ENEM porque não tem língua estrangeira e assim os alunos não darão a mínima, mais ainda. Reclama da “sala com 42 alunos e só um ventilador, a sorte é que os alunos são calados, que tem computadores, mas não foram ligados porque faltam coisas da parte elétrica, a escola é velha”. De vez em quando “dá música para relaxar e o planejamento ficar mais “bonito” pra SEED”. Pergunto se tem apoio na escola e diz que” sim, quase não precisa de nada”. Até “xerox, se der bem antes, eles arranjam. O problema é o calor, o número de alunos e a acústica da sala”. Perguntei sobre os “alunos e ele diz que são bons, não conversam e sempre fazem tudo sem reclamar”, perguntei se conferia isso e P4 disse que” não dava pra saber porque só uma aula é pouco”. Perguntei sobre “avaliação”, disse que vinha com muitos erros porque são muitas provas e o pessoal às vezes deixava passar até partes com mais questões, mas tudo se resolvia porque lá todos se entendem, ninguém dá trabalho pro outro, são unidos”. Perguntei se havia reprovação, disse que não, ele “evitava problema”, mas dizia pros alunos que reprovava e que “espanhol agora é lei.” Despedi-me e P4 disse “até a próxima aula, você vem, não?, gostei porque eles ficaram bem quietinhos com você na sala” riso.

P4 **dia 12-08** **(13:00-13:50)**

P4 chega na porta da sala, espera que todos entrem e se sentem, o que todos fazem.

P4 entra e cumprimenta. Avisa que vão fazer um exercício de prova da UFS outra vez e que espera que dessa vez dê tempo, é só não conversarem.

P4 Não pergunta sobre a anterior, se têm dúvidas ou não. Diz que vai traduzir o texto correndo pra dar tempo. Pede pra 3 alunos distribuírem as cópias.

P4 vai traduzindo mesmo ainda sendo distribuída a tarefa, alunos parecem robôs tentando acompanhar e se perguntado “aonde ele está?” “aqui?” “sei lá”, outro mostra onde e P4 traduzindo.

P4 termina e diz: “ agora já dei tudo, é só marcar, corre porque é só uma aula” “não sentem junto que é pra ver o que já sabem, certo? Vou dar o ponto hoje, alguém teve dúvida da prova da aula passada?” alunos nem ouvem porque tentam dar conta da tarefa e P4 continua ao perceber a dificuldade de alguns (expressão facial): “ Gente, eu já traduzi, já disse o que as questões ‘querem’, façam só responder, não precisam nem pensar muito, vejam!” P4 fala uma questão, diz a alternativa correta, diz que “tá na cara pra quem tem a tradução”, alunos compenetrados tentando dar conta, ninguém conversa.

P4 senta e alunos começam a chegar na carteira para o visto, um procura o outro para ver o que marcou, saem “colando” porque P4 está rodeado deles dando visto.

P4 faz a chamada e diz que ainda dá tempo até tirar dúvidas porque este texto foi fácil e pequeno, a “UFS pegou leve nesse ano, difícil foi a de inglês” aluno pergunta se P4 fala inglês e o professor diz que não, ele ouvira falarem. Um aluno (Kevin Bryan- tido como o terror da sala) pergunta algo e P4: “sempre vc, não é Bryan? Ninguém tem dúvidas, só vc.” E não responde ao que o aluno perguntou porque outra aluna pergunta algo baixinho, ele faz sinal de espere com a mão para o Bryan e diz para a luna que “é isso mesmo, parabéns!” Acaba a aula e o Bryan fica lá “Professor!”, “Professor!”, aí P4 vai saindo e o Bryan corre para obter sua resposta ao que P4 diz “ na outra aula eu lhe digo, vá vendo se vc acerta.” Tchau

P4 **dia 19-08** **(13:00-13:50)**

P4 entra sorrindo, com o som e a turma gosta, não se cumprimentam, P4 vai logo dizendo hoje vamos canta La Bamba. Alegria geral. Alunos não recebem a letra e P4 avisa que” é apenas para cantar, tentar falar as frases”.

Som da escola, calor, único ventilador está quebrado nesse dia.

Fazem um pouco de barulho, por conta da novidade, mas não são indisciplinados. Durante a aula P4 dá umas paradinhas para ele repetirem os versos, todos participam rindo, uns dançam, outros somente escutam. Acaba a aula e a resposta ao tchau do professor é bem animada, saímos e eles continuam cantando e dançando.

P4 diz que à vezes tem que fazer uma coisa diferente para o planejamento ficar de acordo com os PCNs, mas não concorda muito porque só tem uma aula por semana e o assunto do vestibular é extenso e a escola quer aprovados no final. “Mas o importante é que eles gostaram, não é?” concordei e me despedi.

P4 dia 02-09 (13:00-13:50)

P4 entra sorridente, cumprimenta aos alunos e diz que “hoje vamos ver a letra de La Bamba” Alunos exultam com o fato de cantar de novo e vão chamar uns gazeadores que entram já dizendo, “legal, professor, a gente vai cantar de novo, eu ainda sei, olhe!” e cantam e dançam fazendo barulho.

P4 pede silêncio dizendo que depois o professor do lado vai pra coordenação “me ferrar”, que não vai mais fazer e vai dar assunto se continuar o barulho, todos calam e dizem “pode dar a aula, professor” vigiam-se para exigir silêncio.

P4 manda copiar a letra que ele escreve no quadro, depois manda ler, um ou outro fica cantando baixinho. Contentam-se em não cantar e dançar para P4 não dar assunto.

A turma mostra alunos muito passivos.

P4 sai comigo e diz que a turma tem que ser na rédea curta senão, já viu. Depois o colega do lado vai pra coordenação reclamar do barulho, como alguém fez da aula anterior e por isso ele não deixou os alunos cantarem nesse dia

Prova P4 09-09-2009 (13:00-13:50) Escola Pública

Como P4 havia sido o último a fazer a prova mensal e o primeiro a fazer a bimestral, não houve tempo para trabalhar nenhum conteúdo com o alunado. O calendário não pode ser alterado e o professor não é consultado porque “difícilmente haverá consenso” conforme palavras de P4. Todos aceitam passivamente, inclusive os alunos porque “fica sendo o mesmo assunto da outra prova.” Como P4 somente respondeu provas de vestibulares, não há definição de conteúdo, apenas que “os alunos devem estar treinados para fazer o vestibular” e “tô dizendo pra eles que acho bom eles passarem enquanto o ENEM não vale pra UFS”.

Alunos acertam as colas e perguntam: “ professor, vai ser a mesma prova?” P4 ri e diz que “vocês querem moleza, é? Claro que não é!” “vamos que essa eles xerocaram toda e ta muito fácil, também.”. Alunos “Ah, então o senhor vai dar ponto extra?”. P4 “ gente, vamos lá que o tempo tá passando”.

“Professor, e a outra prova?” “ gente eu vou dar as duas provas juntas, senão vira bagunça e a gente não faz a de hoje, certo?” Alunos se acomodam e P4 fica fechando caderneta, eles “colam” e rapidinho entregam. P4 começa a corrigir ali mesmo, com outros ainda respondendo. A aula acaba e ficam 3 alunos para o outro professor tomar conta, alunos pedindo para eles não entregarem para não terem a aula seguinte.

P4 dia 16-09 (13:00-13:50)

P4 entra e é bombardeado de perguntas sobre a prova, quando ele diz que não vai entregar é uma desolação geral.

P4 “gente, nós vamos ver um filme hoje!” “não vou dar assunto de novo”.”aproveitem!”

Alunos. Alegria toma conta da sala “até que enfim uma aula boa” e haja pergunta sobre o que é, se “tem sexo, se tem sangue, só serve se tiver gente quebrada, tem mulher pelada?”

P4 manda fazer silêncio e diz “vamos para a biblioteca que tem ar condicionado e eu coloquei a TV lá”

Alunos parecendo festa “Oba! Ar condicionado”

P4 tenta dizer que filme é mas os alunos já estão se retirando e ele fica lá falando” É sobre a vida de uma artista mexicana!”

Alunos correm para pegar o lugar de frente à TV. P4 chega e fazem silêncio, P4 explica sobre o filme e quem foi Frida Kalo. Alunos impacientes pedem o filme. P4 coloca. Alunos interessados, e até choram. Professor fica fechando caderneta. A aula acaba e ele promete pedir ao professor seguinte para continuar para não cortar o filme. O colega aceita. Ele sai da sala aliviado dizendo que ia terminar a correção das provas, tinha tido uns probleminhas e não tivera tempo. Despedimo-nos porque não eu iria mais e agradeci muito, ele diz, na minha vez eu peço pra você. Vou tentar o mestrado ano que vem.

Prova P4 dia 26-08 (13:00 – 13:50) Escola Pública

Após muitos pedidos e garantia de que não falaria nada na escola, P4 pediu aos inspetores (não havia ninguém de direção ou coordenação na hora)

Eram 42 alunos, só 31 presentes. Sala quente demais, ventilador fazendo “Tac Tac” e alunos reclamando disso, pedem para fazer em outro lugar, até proposta de quadra teve.

Prova com um texto no estilo de vestibular UFS e de múltipla escolha. Bem elaborada.

Alunos “ a mulher vai fazer prova também?”

P4 “psiu! Tenham educação”

Enquanto bagunçam se acertam para a cola e P\$, “perdido” nos papéis. A prova tinha erros, não imprimiram uma parte com 3 questões. Ninguém por lá para ajudá-lo.

P4 avisa aos alunos que se aproveitam para pedir para fazer outro dia. Comentários jocosos sobre a organização da escola e professor quase “vencido”.

P4 “ gente a prova fica valendo 7,0” alunos não aceitam e dizem que estudaram para “tirar 10,0” aí o professor decide distribuir os 3 pontos. Alunos querem saber em quais questões e como, nisso o tempo passa e alguns alunos já brigam por isso também.

P4 paciente promete fazer de um jeito que “ninguém” perca. “ vamos gente, já tem mais de meia hora perdida, vamos, vamos.

Alunos suados, se abanando, professor também. Alunos se acomodam e P4 deixa correr a cola, um ou outro chama-o para ver se acertou ou não, assim acaba a aula e o professor seguinte fica tomando conta.

P4 diz que sempre acontece isso e que ele faz o que pode por causa do calendário a cumprir.