

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA:  
DESAFIOS À ATUAÇÃO DOCENTE**

**FERNANDO SILVEIRA MORAES**

**PIRACICABA, SP  
2010**

# **ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: DESAFIOS À ATUAÇÃO DOCENTE**

**FERNANDO SILVEIRA MORAES**

**ORIENTADOR: PROF. DRA. CRISTINA BROGLIA FEITOSA LACERDA**

**Dissertação apresentada à  
Banca Examinadora do  
Programa de Pós-Graduação  
em Educação da UNIMEP  
como exigência parcial para  
obtenção do título de Mestre  
em Educação**

**PIRACICABA, SP  
2010**

## **BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa Lacerda  
(Orientadora)  
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)**

---

**Profa. Dra. Roseli Pacheco Schnetzler  
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)**

---

**Profa. Dra. Ana Cláudia Balieiro Lodi  
Universidade de São Paulo (USP)**

# Dedicalória

Dedico este trabalho às duas mulheres de minha vida.

À minha mãe, meu eterno exemplo de docilidade, bondade, carinho e amor. Modelo de superação de limites, por sempre me amar e lutar para que hoje eu chegasse à vitória, para que fosse o homem que sou.

À minha amada Iara, minha prometida pelo Pai. Minha companheira, que sempre caminha ao meu lado de mãos dadas, impulsionando-me a sempre ser melhor.

# Agradecimentos

Quando recorro as alamedas que conduziram minha trajetória do início do Mestrado até este momento em que finalizo o trabalho percebo as muitas histórias que me compõem, que me constituem em quem hoje sou.

Em cada uma dessas histórias, reconheço pessoas sem as quais eu jamais me constituiria em quem sou agora, sem as quais jamais teria conseguido chegar até aqui.

Meu eterno carinho a cada um de vocês.

Agradeço primeiramente a Deus, Pai de Infinita Misericórdia, pela sua fidelidade em minha vida, por ser meu rochedo, pelo seu amor incomensurável, pela sua presença nas horas mais difíceis na minha vida.

À minha amada mãe, por suportar minha ausência, por entender minhas eternas horas diante da tela do computador, pelo afago nos momentos de tristeza e a docilidade de seu olhar que motiva a ir além.

Aos meus irmãos, Adriana, Fábio e Márcio, e meus cunhados, Ricardo, Angelita e Geni, companheiros fiéis, que mesmo em silêncio revelam seu orgulho.

Às minhas sobrinhas Larissa e Giovana que com a ingenuidade de seu olhar souberam me esperar para compartilharem suas descobertas.

À minha eterna amada Iara, pela sua compreensão, sua cumplicidade. Nos momentos em que mais quis desistir, sempre esteve ao lado para me ofertar ânimo, coragem, sorriso. Pela companhia nos momentos ímpares e singulares do dia-a-dia e pelo verdadeiro amor dedicado a mim.

A minha amiga-irmã Adriana pelos joelhos dobrados para que as promessas do Pai fossem cumpridas em minha vida.

A amiga grande e amada amiga Luana, não por apenas me apresentar um novo mundo, mas sim por semear o inefável valor da amizade, pelas muitas

horas na presença do Senhor intercedendo por mim. Pelas lágrimas que enxugou e pelos sorrisos que incentivou.

À minha amiga Adeline, meu muito obrigado por me escutar nas madrugadas, pelas confidências trocadas por MSN, por acreditar em mim, mesmo quando eu não acreditava.

Minha amiga Valéria, obrigado por toda docilidade, pela coragem, por todo o teu discernimento e sabedoria que me ensinaram a olhar de outra forma.

Às meninas da Secretaria, em especial à Angelise, que sempre esteve ao meu lado, não medindo esforços para me ajudar.

As três mosqueteiras, Carol, Ozzy e Lalá, como aprendi com vocês! Como rechearam minha vida de alegria e sabedoria. Um gesto, um olhar, um sorriso, cada momento foram ímpares em nossa caminhada. Muito me faz falta nossos almoços dialéticos, as lágrimas, as confidências, o carinho recebido até mesmo no silêncio. Vocês fazem parte de quem sou, do livro de minha vida.

À professora Maria Antônia que de maneira tão singular sempre lutou pela valorização do Espanhol no nosso currículo.

À minha querida orientadora, Cris, meu esteio. Obrigado pela amizade, paciência, estímulo, competência, cumplicidade com que me acompanhou durante toda a realização deste trabalho.

Aos professores do PPGE que com toda a sua simplicidade me ofertaram um mundo de descobertas nunca antes imaginado. Tutores fundamentais para minha reelaborações e desconstruções de quem sou.

À Ana Lodi e Roseli Pacheco, minha banca. Ana, obrigado pela doçura. Roseli, como tinha medo de você, um monstro de sabedoria que se faz tão pequeno. Obrigado, professoras, pelas preciosas contribuições e pela disposição de ajudar a fazer melhor este estudo.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - Brasil, pelo investimento em meus estudos e na realização da pesquisa.

E, finalmente, a todos os professores de Língua Espanhola.

# Resumo

Esta pesquisa tem como tema o ensino de Língua Espanhola (L.E.) e a atuação docente, encontrando-se inserida nos grandes debates sobre o ensino desse idioma. A Lei 11.161/2005 surge como um acontecimento singular, pois rompe com anos de exclusão, atestando o direito ao pluriculturalismo e multilinguismo em nossas escolas. Entretanto, a aprendizagem dessa língua ainda encontra entraves por toda a discriminação sofrida no seu processo de inclusão no nosso sistema educacional. Assim sendo, a relevância deste estudo encontra-se no fato de haver carência de pesquisas acerca dos problemas relativos ao exercício docente de L.E., já que a maioria das pesquisas tem versado sobre os aspectos gramaticais, fonológicos e literários desse idioma.

Esse estudo focaliza especificamente professores de L.E., licenciados em Letras com habilitação em Espanhol, docentes de escolas públicas e particulares. Para esta pesquisa qualitativa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas. As questões voltadas aos docentes de L.E. tiveram como foco a identificação dos modos como a L. E. vem sendo ensinada e o conhecimento do que dizem os docentes deste idioma sobre suas práticas.

Autores como Alonso, Bakhtin, Chagas, Gómez, Kulikowski, Leffa, Nóvoa, Pimenta, Schnetzler, Sedycias, Vygotsky, Zamora, entre outros foram importantes interlocutores. Assim, a reflexão dos sujeitos sobre as dificuldades em conseguir perpassar as imposições de um ensino de língua com valorização diminuta, pautado numa perspectiva, na grande maioria das vezes apenas gramatical, permitiu-nos perceber a grande necessidade do conhecimento de um ensino de línguas baseado em uma nova perspectiva.

Conscientes de que a aprendizagem se dá no contato com o outro, arriscamos sugerir um trabalho para o ensino de espanhol em uma perspectiva enunciativo-discursiva de modo que os alunos participem mais, sejam colocados no diálogo, tendo o que dizer e a quem dizer em língua estrangeira. Lançando-se em um diálogo que pode ir para lugares imprevisíveis, nas redes de significação que podem ser tecidas no espaço escolar.

Palavras-chave:

Ensino de Língua Espanhola – Formação e Atuação Docente – Abordagem Enunciativo-discursiva

# Abstract

The theme of this research is the Spanish Language Teaching (S.L.) and the teaching practice, what has been the subject of the greatest debates on Spanish Teaching. The 11.161/2005 Law emerges as a unique happening, because it breaks years of exclusion, attesting the right to the multiculturalism and the multilingualism in our schools. However the learning of this language still finds barriers due to all the discrimination suffered in its process of inclusion in our educational system. Therefore, the importance of this study is due to the lack of researches about the problems related to S.L. teaching, since most of them have discussed the grammar, phonologic and literary aspects of this language.

This study focuses specifically S.L. teachers, graduated in Letters, with qualification in Spanish, from public or private schools. Semi structured interviews have been performed for this qualitative research. The questions to the S.L. teachers focused on the identification of how S.L. has been taught and on what teachers say about the knowledge of this language and the practices.

Some authors such as Alonso, Bakthin, Chagas, Gómez, Kulikowski, Leffa, Nóvoa, Pimenta, Schnetzler, Sedycias, Vygotsky, Zamora, among others, have been of huge importance. Thus, the reflection of people on their difficulties in learning a language based on the perspective, in most cases, only grammatical, allowed us to recognize the great need of a language teaching based on a new perspective.

As we are aware that the learning process is achieved when one is in contact with another, we risked to suggest a job for the Spanish teaching with an enunciative-discursive perspective so that students can participate more actively and can be inserted in the dialogue, having to whom and what to say in a foreign language. As being inserted in a dialogue, the person can go to unexpected places, on the signification nets that can be even at school.

Keywords:

Spanish Language Teaching – Graduation and Performance of Teachers – Enunciative-Discursive Approach.



# Resumen

Esta investigación tiene como temática la enseñanza de la Lengua Española (L.E.) y la actuación docente, estando insertada en los grandes debates acerca de la enseñanza de ese idioma. La Ley 11.161/2005 emerge como un acontecimiento singular, ya que rompe con años de exclusión, indicando el derecho a la multiculturalidad y el multilinguismo en nuestras escuelas. Sin embargo, el aprendizaje de este idioma aún encuentra barreras por toda la discriminación que ha sufrido en el proceso de inclusión en nuestro sistema educativo. Por lo tanto, la relevancia de este estudio radica en el hecho de que hay falta de investigación sobre los problemas relativos al ejercicio profesoral de L.E., ya que la mayoría de las investigaciones abarcan los aspectos gramaticales, fonológicos y literarios de ese idioma.

Este estudio se centra en específico a los profesores de L.E., titulados en Filología con habilitación en Español, docentes de escuelas públicas y privadas. Para este estudio cualitativo se realizó entrevistas semi-estructurada. Las preguntas dirigidas a los profesores L.E. se han centrado en la identificación de las formas en que se enseña L. E. y el conocimiento de lo que es dicho por estos profesores acerca de sus prácticas.

Autores como Alonso, Bakthin, Chagas, Gómez, Kulikowski, Leffa, Nóvoa, Pimenta, Schnetzler, Sedycias, Vygotsky, Zamora y otros, fueron los importantes interlocutores. En consecuencia, la reflexión de los sujetos acerca de sus dificultades en lograr superar las exigencias de la enseñanza de idiomas con ligera valorización, basado en una perspectiva en la mayoría de los casos sólo gramatical, nos aclaró avistar la gran necesidad de la enseñanza de la lengua fundamentada en el conocimiento en una nueva perspectiva.

Así, al darse cuenta de que el aprendizaje ocurre en contacto con los demás, corremos el riesgo de sugerir un encargo para la enseñanza del español en una perspectiva de enunciación-discursiva para que los alumnos participen más, sean puestos en el diálogo, teniendo lo que decir y a que decir en lengua extranjera. Descubriéndose en un diálogo que puede ir a lugares imprevisibles en las redes de significación que se puede entrelazar en el espacio escolar.

Palabras-clave:

Enseñanza de la Lengua Española - Formación y Actuación Docente -  
Perspectiva de Enunciación-Discursiva

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>16</b>
<b>PERMEANDO A LINHA DO TEMPO: O ENSINO DE ESPANHOL</b>	
1.1 Espanhol: Constituições.....	17
1.2 O Povo de Cervantes, Lorca, Borges, Mistral... rumo à Terra Verde-Amarela.....	20
1.3 Ensino de Língua Estrangeira no Brasil: Breve Memorial da Língua Espanhola.....	25
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>41</b>
<b>FORMAÇÃO DOCENTE E TENDÊNCIAS NO ENSINO DE LÍNGUAS</b>	
2.1 A Formação Docente.....	42
2.2 Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras.....	48
2.2.1 Primeiros Passos.....	49
2.2.2 Abordagem Gramática-Tradução.....	50
2.2.3 Abordagem Direta.....	52
2.2.4 Abordagem para a Leitura .....	53
2.2.5 A Abordagem Audiolingual.....	55
2.2.6 Abordagem Comunicativa.....	57
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>61</b>
<b>EXPLICATIVAS E METODOLOGIA</b>	
3.1 Gênese da Busca.....	62
3.2 Detalhamento de Dados e da Metodologia.....	64
3.2.1 Conhecendo os Sujeitos.....	70
3.2.2 Conhecendo as Instituições.....	71
<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>74</b>
<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	
4.1 Veredas até a sala de aula.....	75
4.2 A Organização Prática do Ser Professor de Língua Espanhola.....	83
4.3 Entraves do Cotidiano.....	90
4.4 Perspectivas.....	96
4.5 Minhas Constituições.....	99
<b>CAPÍTULO 5.....</b>	<b>105</b>
<b>REPENSANDO O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA</b>	
5.1 Interações em sala de aula: os diferentes atores sociais.....	106
5.2 Concepções de Língua(gem) que deveriam balizar as estratégias/práticas de ensino.....	110

<b>CAPÍTULO 6.....</b>	<b>119</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>136</b>
Anexo A: Consentimento Livre e Esclarecido.....	137
Anexo B: Roteiro de Entrevistas com Professores.....	138

**"El español llega a ser para nosotros como un licor que paladeamos, y del cual no podemos ya prescindir. Prescindir en el ensayo, en la busca de todos sus escondrijos, de todas sus posibilidades, de todas sus puridades. Ya somos, con tanto beber de este licor, beodos del idioma". (Azorín)**

# Introdução



(Gustave Doré - Don Quijote de La Mancha and Sancho Panza)

O que faz andar a estrada?  
É o sonho.  
Enquanto a gente sonhar  
a estrada permanecerá viva.  
É para isso que servem os caminhos,  
para nos fazerem parentes do futuro  
(Mia Couto – Terra sonâmbula)

Depois de muitos anos à margem do currículo educacional brasileiro, a Língua Espanhola finalmente conquista sua inserção tão esperada pelos docentes desse campo de atuação. Assim, a situação do Espanhol no início do século XXI, no Brasil, é de *“bonanza, de auge y de prestigio”* conforme assegura Moreno Fernández (2005, p. 18).

No momento, vive-se uma retomada das discussões no campo de ensino-aprendizagem desse idioma e de seu processo de inserção. Assim, esta pesquisa refere-se à atuação dos professores de Língua Espanhola e encontra-se inserida nos grandes debates sobre o ensino desse idioma.

Remete-se a uma investigação na abordagem qualitativa que teve como principais informantes os docentes de Língua Espanhola atuando no Ensino Fundamental e Médio no cenário das Instituições Públicas e Privadas. Deles se exige, segundo Tardif (2000, p. 228) *“uma cota de improvisação e de habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis”*.

Efetuei a busca de dados através de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com professores licenciados em Língua Espanhola, sendo a relação entre o pesquisador e o problema de pesquisa compreendida conforme as considerações de Bakhtin (2003):

O observador não se situa em parte alguma “fora” do mundo observado, e sua observação é parte integrante do objeto observado. Isso é inteiramente válido para o todo do enunciado e para a relação que ele estabelece. Não podemos compreendê-lo do exterior. A própria compreensão é de natureza dialógica num sistema dialógico, cujo sistema global ela modifica. Compreender é, necessariamente, tornar-se o “terceiro” num diálogo. (Bakhtin 2003, p. 355)

Mais especificamente, esta investigação objetiva contribuir com subsídios para identificar os modos como a Língua Espanhola vem sendo ensinada e conhecer o que dizem os docentes deste idioma sobre suas práticas.

Fundamentei este trabalho nos estudos contemporâneos de importantes interlocutores, tais como Alonso, Bakhtin, Chagas, Gómez, Kulikowski, Leffa, Nóvoa, Pimenta, Schnetzler, Sedycias, Vygotsky, Zamora, dentre outros, através de reflexões e debates acerca do surgimento da Língua Espanhola, da

sua colocação no currículo educacional, suas abordagens para aprendizagem, a formação docente, a socialização profissional, etc.

No primeiro capítulo, apresento o percurso da origem da Língua Espanhola, a qual remonta há séculos muitos antigos. Procuo identificar que a presença do Espanhol no Brasil data dos tempos coloniais, perpasso assim pela imigração espanhola e hispano-americana em nosso território. Também neste capítulo, retrato o percurso da língua estrangeira no Brasil, fazendo um breve memorial do ensino de Língua Espanhola,

No segundo capítulo, rememoro os modelos de formação docente, considerando dois paradigmas: a racionalidade técnica e a racionalidade prática. Discuto, ainda, as abordagens de ensino/aprendizagem de idiomas.

No terceiro capítulo, demonstro a escolha metodológica, os caminhos percorridos nos processos de escolhas, a descrição dos sujeitos e instituições selecionadas, além de breves explicações que me possibilitaram ouvir o que têm a dizer os professores entrevistados.

O quarto capítulo traz as análises dos entrevistados, demonstrando, inicialmente, os caminhos que os levaram à sala de aula. Trago discussões sobre a organização prática do ser docente de Língua Espanhola e de suas dificuldades cotidianas, mostrando as perspectivas desses profissionais em relação a um futuro promissor.

No quinto capítulo, reflito em relação às concepções teóricas interligadas com o uso da língua, estabeleço compreensões sobre comunicação, entendendo o caráter plurilíngue da linguagem e sua natureza dialógica, vislumbrando que seu processo de aquisição somente será compreendido se calcado na sua natureza sócio-histórica, sendo a interação entre os sujeitos o seu princípio fundador.

Finalizo este trabalho apresentando minhas conclusões, reunindo os principais pontos levantados no estudo, abarcando reflexões sobre a importância de políticas públicas que valorizem o ensino de línguas em contexto nacional, especificadamente o ensino de Espanhol.

# Capítulo 1

## Permeando a Linha do Tempo:

### O Ensino de Espanhol



(Cristiano Sidot - A entrada da cidade)

Quando se caminha pelas ruas de uma cidade, quando se desembarca num aeroporto ou quando se liga a televisão em um quarto de hotel, recebe-se imediatamente um certo número de informações sobre a situação lingüística através das línguas utilizadas nos cartazes, na publicidade, nos programas de televisão, na música, etc.

Mas, ao mesmo tempo, quando se estuda de perto uma situação sociolingüística e se conhecem bem as línguas e as variantes lingüísticas em contato, constata-se que

muitas delas não aparecem nessas mídias.

(CALVET, 2007, 72)



Neste primeiro capítulo, descrevo inicialmente as interferências linguístico-culturais determinantes para a constituição da Língua Espanhola e como foi o processo de acolhimento dos estrangeiros hispano-falantes no Brasil. Em seguida, proponho-me tratar sobre o ensino de língua estrangeira em nossa pátria, especificamente ao ensino de Espanhol.

## 1.1 *Espanhol: Constituições*

A base para a elaboração de idéias que possibilitaram traçar as origens da língua espanhola tiveram como fundamentação os seguintes autores: Alonso (1967), Bugel (1998), Canfield (1988), Coutinho (1982), Ortíz Alvarez (2000), Seco (1999) e Zamora (1999).

Assim, a partir das considerações dos referidos autores, sabe-se que as interferências linguístico-culturais da língua espanhola remontam há séculos muitos antigos, conjectura-se que toda a história começa ao lado da cordilheira dos Pirineos onde estariam os primeiros habitantes da posteriormente conhecida península ibérica. Invasão inúmeras vezes pelos Iberos – antigos habitantes do norte da África –, estes se estabeleceram ao leste da península e devido às proporções significativas das invasões, a língua falada por eles se sobrepôs ao vasco, língua ainda falada na Espanha na região da Vascônia, na atualidade<sup>1</sup>. Pelo norte, adentraram os celtas, que se expandiram por todo o território até o sul, mantendo-se mesclados por alguns séculos em grupo que posteriormente foi chamado de celtiberos. Habitavam ali ainda os fenícios, localizados ao sul da península, na cidade hoje conhecida como Cádiz, e também na região de Málaga. Ademais de serem fundadores de cidades importantes, consigo, os fenícios trouxeram a moeda e a oliveira.

Exilados ao sul da Espanha, os gregos também foram importantes para o desenvolvimento da península, já que estabeleciam relações comerciais com outros povos.

Em batalha com os cartagineses, os romanos ocupam parte do território, posteriormente denominado de Hispania, o qual é fonte de abastecimento para

---

<sup>1</sup> Esta região está frequentemente envolvida em desentendimentos políticos com o poder central espanhol, objetivando a separação como país independente.

o império augustiniano, estabelecendo relações escravistas com organização cunhada em fonte administrativa do direito romano.

Séculos mais tarde, alanos e vândalos estabelecem-se dentro da península, sendo posteriormente expulsos, mas deixando traços de seu idioma no que no futuro seriam as línguas irmãs português e espanhol.

Já no século VII da era cristã, os árabes invadem a península do sul para o norte, sem encontrar grandes resistências. Embora não tenham conseguido impor seu domínio no território, trazem consigo técnicas de irrigação, de cultivo de plantas e cereais, ampliando o comércio e fabricando produtos artesanais. Processos indispensáveis para o desenvolvimento da península.

Ao invadir o território os árabes se deparam com um novo idioma para eles, o latim, que vagarosamente se transformou em românico primitivo, o qual era bastante controlado pelo clero, especialmente nos espaços formais de formação, isto é, na Igreja e nas documentações produzidas. Entretanto, essa invasão gerou a desomogeneização do idioma peninsular, já que os árabes trouxeram também com a sua vinda vários dialetos pertencentes à linguagem da família camito-semítica. Nesse ínterim, começa-se a falar na península ibérica vários dialetos regionais, dos quais destaco o galego-português na cidade de Galícia e noroeste de Portugal e o castelhano, na cidade de Castela.

Diferentemente de muitos dialetos regionais, o galego-português além de seu registro oral, também teve registro escrito do final do século XI até meados do século XIV, momento em que começa a se desmembrar para o que se conhece hoje como o Português. O castelhano consolida-se já no século XI, quando um grupo de intelectuais da Escola de Tradutores de Toledo passa a traduzir do árabe textos sobre astronomia, filosofia e medicina para o castelhano.

Sob o que se conceitua hoje como língua espanhola temos três momentos: o castelhano antigo, entre os séculos X e XV; o espanhol moderno, língua que floresceu do século XVII ao XVIII e por fim o espanhol contemporâneo, desde a fundação da Real Academia Espanhola até os dias atuais.

A consolidação do espanhol começa enfim com a solidificação monarca na cidade de Castela, segundo Zamora (1999)<sup>2</sup>:

“Castilla se consolidó como la monarquía más poderosa del centro peninsular, lo cual le permitió, en el siglo XIII —gracias al dominio que ejerció sobre los reinos vecinos— convertirse en el único reino ibérico capaz de lograr la recuperación de los territorios bajo dominio musulmán, lo cual es, prácticamente, sinónimo de la expansión del castellano. Es entonces cuando este dialecto, eminentemente innovador e integrador, se hizo lengua de cultura, pues Castilla —convertida ya en una gran nación — necesitó de una forma lingüística común. [...] Según los especialistas, el castellano actuó como una cuña que, clavada al norte, rompió con la antigua unidad de ciertos caracteres comunes románicos antes extendidos por la península, penetró hasta Andalucía, dividió alguna originaria uniformidad dialectal, rompió los primitivos caracteres lingüísticos desde el Duero a Gibraltar, borrando los dialectos mozárabes, y ensanchó cada vez más su acción de norte a sur para implantar la modalidad especial lingüística nacida en el rincón cántabro. (ZAMORA, 1999)<sup>3</sup>

Assim, nasce a Língua de Cervantes enriquecida por inúmeras palavras dos povos que por esse território passaram, tendo tanta força que

[n]o sólo se consolidó como lengua de unidad, sino también se vio definitivamente consagrada con la aparición de la primera gramática de una lengua romance: la Gramática de la lengua castellana de Elio Antonio de Nebrija, publicada en 1492 y, veinticinco años después, en 1517, con la obra del mismo autor, las Reglas de ortografía castellana, que compendia el texto anterior en su parte ortográfica”.<sup>4</sup> (ZAMORA, 1999)

---

<sup>2</sup> Texto on-line, disponível em: <http://www.geocities.com/szamora.geo/desarrol.htm>

<sup>3</sup> Castela se transformou na monarquia mais poderosa do centro peninsular, o que lhe permitiu, no século XIII – graças ao domínio que exerceu sobre os reinos vizinhos – transformar-se no único reino ibérico capaz de conseguir recuperar os territórios de domínio muçulmano, o que é, praticamente, sinônimo da expansão do castelhano. Assim, quando esse dialeto, eminentemente, integrador e inovador, transfigurou-se em língua de cultura, fez com que Castela – agora uma grande nação – necessitasse de uma forma lingüística comum. [...] Segundo especialistas, o castelhano comportou-se como uma seta que, cravada ao norte, rompeu com a antiga unidade traços característicos comuns românicos antes disseminados pela península, penetrou até Andaluzia, dividiu alguma uniformidade dialética originária, rompeu com as formas linguísticas primitivas desde o Duero até Gibraltar, suprimindo os dialetos mozárabes e, ampliou cada vez mais sua ação de norte a sul para implantar a modalidade especial de lingüística nascida no berço cantábrico”. (ZAMORA, 1999):

<sup>4</sup> “não somente se consolidou como língua da unidade, mas também se viu definitivamente consagrada com a aparição da primeira gramática de uma língua romance: a Gramática da Língua Castelhana de Elio Antonio de Nebrija, publicada em 1492, e, vinte e cinco anos depois, em 1517, com a obra do mesmo autor, as Regras de ortografia Castelhana, que sintetizava o texto anterior na parte ortográfica”. (ZAMORA, 1999):

Com o imperador Carlos I, em 1536, o dialeto de Castela, passa a ser Língua Oficial da Espanha, a denominar-se, portanto, Espanhol.

No entanto, sua trajetória não se esgota aí. Com Cristóvão Colombo, em 1492, o espanhol chega a América, tendo seu contato com as línguas aborígenes que aqui existiam, já nos anos seguintes, avançando pelos cinco continentes.

Imersa nessa origem há a discussão terminológica entre espanhol ou castelhano, sobre qual destes termos seria o mais correto. De acordo com o Dicionario Panhispánico de Dudas (2005), a polêmica sobre qual dessas denominações resulta mais apropriada está superada, ambas podendo ser utilizadas para designar a língua comum da Espanha, de muitas nações da América e também de outras partes do mundo onde esse idioma é falado.

Terminologias a parte, o Espanhol tem alcançado prestígio, incluso em nosso território nacional. Sua história mostra dificuldades muito particulares, entretanto a preocupação permanente, a todos os estudiosos dessa língua, evoca respeito e valorização, fazendo crescer o interesse pelos processos de ensino-aprendizagem desta língua e mais atualmente com sua inserção no currículo educacional.

## *1.2 O Poço de Cervantes, Lorca, Borges, Mistral ... rumo à Terra Verde-Amarela*

Como fundamentação para elaborar o percurso da imigração hispano-falante no Brasil, balizei-me nos seguintes autores: Aguiar (1991), Alvim (1998), Cánovas (2005), Klein (1994), Martins (1989), Souza (2006), Patarra (2009), Patarra e Baeninger (2004).

Assim, partindo das considerações dos referidos autores, identifica-se que a presença espanhola no Brasil data dos tempos coloniais quando Portugal e Espanha se unificam e Brasil, enquanto colônia é influenciado pela corte espanhola, já que a mesma possuía grande interesse sobre nosso território, sobretudo nas regiões litorâneas de São Paulo e Santa Catarina.

Os primeiros fluxos populacionais espanhóis ocorrem a partir de 1845 com a recepção de camponeses para a expansão cafeeira. Contudo, é entre o fim do século XIX e início do século XX, que se observa um grande processo migratório em toda Europa, onde em busca de condições mais favoráveis de sobrevivência, milhões de famílias deixaram suas pátrias em busca de um novo solo acolhedor. Nesse contexto, encontram-se também milhares de espanhóis, que por falta de uma perspectiva de sobrevivência em seu país recorreram a novas veredas.

Contando com uma população de aproximadamente dezoito milhões de habitantes, vivenciando os prejuízos financeiros advindos das guerras coloniais e o medo de ser recrutado a qualquer momento, faz com que muitos jovens busquem para si uma nova mãe, um solo que os acolha e oferte-lhes condições dignas de vida. Para o governo espanhol, a imigração era vista como um processo de solução, isto porque o aumento da pobreza levava a manifestações de protesto e descontentamento, as quais deveriam ser evitadas a qualquer custo.

Mas onde o Brasil se encaixa? *“Um país pleno de oportunidades, receptivo a todos”* (SOUZA, 2006, p.5). É bem verdade que não é necessariamente o que acontecia aos imigrantes. Desde o início de sua viagem enfrentam condições subumanas. Excluída a primeira classe, reservada às autoridades ou aos detentores de poder aquisitivo, os imigrantes espanhóis viajavam durante todo o trajeto nos porões dos navios, sem condições básicas de higiene, convivendo com a proliferação de doenças infecto contagiosas e a dor da morte de parentes contaminados por estas, aos quais nem mesmo era permitido um sepultamento digno, mas apenas o fundo do mar.

Passada a viagem tortuosa, desembarcavam nos portos do Brasil, na incerteza do que lhes era reservado, e buscavam em diferentes locais a sobrevivência digna que tanto sonhavam.

Entretanto a vida aqui não era como esperavam. Com o intuito de angariar mão de obra europeia qualificada e barata, muita propaganda era feita, mas o que lhes sobrava eram o abuso e os maus tratos dados pelos

---

<sup>5</sup> Embora procure-se datar a imigração espanhola, não é possível precisá-la com rigor, pois todos os dados obtidos referem-se a imigrações por processos legais, logo as condições clandestinas de entrada acabam por não serem contempladas.

fazendeiros herdeiros da tradição escravista. Logo, os espanhóis que buscavam uma terra animadora<sup>6</sup> e acolhedora viram seu sonho de prosperar ficar algemado às violências que sofriam.

Passadas as duas primeiras décadas do século XX, o Brasil continua a receber imigrantes espanhóis, entretanto neste momento não mais motivados pelo sonho de prosperar, mas em fuga de uma Espanha imersa em uma ditadura de sangue.

Matando mais de um milhão de espanhóis, a Guerra Civil da Ditadura de Franco (1936-1939) fez com que seus não adeptos fossem exilados. Os que ali sobreviveram ao bombardeio alemão<sup>7</sup> não vislumbravam melhorias nas condições sociais, buscando a migração, que por hora estava estável, culminando no início dos anos 1950 um novo surto imigratório para o Brasil.

Denominado de “anos dourados”, o governo brasileiro nesse período incentivou mais uma vez a vinda dos espanhóis para solo nacional, decerto não por benevolência, mas sim como uma forma de obter mão de obra qualificada desta vez para o desenvolvimento industrial, contudo o que se viu foi adentrarem o território mão de obra não especializada para o perfil desejado. Como nos afirma Souza (2006)

O Brasil despontava como um “país do futuro”, e essa visão foi reforçada em 1956, com a chegada de Juscelino Kubitschek ao poder<sup>8</sup>. Havia a promessa de que a superação do atraso brasileiro se daria através da industrialização em curto prazo. [...] Devido aos fatores mencionados, ocorre a segunda onda imigratória de espanhóis para o Brasil. [...] O discurso do governo pautava-se na idéia de que os imigrantes deveriam auxiliar no processo de superação do “atraso” brasileiro. Técnicos para a indústria e mão-de-obra qualificada eram os perfis desejados (SOUZA, 2006, p. 21).

---

<sup>6</sup> No sentido de vida. Dar vida. Dar ânimo/coragem a.

<sup>7</sup> Em 26 de abril de 1936, os alemães (aliados a Franco, contra o partido rival: “republicanos”) bombardearam a cidade de Guernica, instaurando mais sofrimento e destruição. Picasso, em 1937, retrata em um mural os horrores desse conflito, simbolizando a dor dos espanhóis e protesto contra o fascismo.

<sup>8</sup> O presidente Juscelino Kubitschek (1956-61), em 1956, solicita ao Congresso Nacional a elaboração de um projeto de lei para que as escolas de Ensino Médio tivessem como disciplina optativa o ensino de Língua Espanhola. O primeiro projeto nasce no ano de 1958, mas o mesmo é vetado. Desde 1958 até 2001, tramitaram pela casa 15 projetos de lei que tratavam do ensino do espanhol, elucubrando justificativas para que o mesmo pudesse compor o currículo de estudos das escolas de Ensino Básico e Médio. O último projeto teve, finalmente sua aprovação em 05 de agosto de 2005, de acordo com a Lei nº. 11.161, sancionada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva.

As relações de poder de Franco e a estabilidade econômica do país do ditador que governava com mão de ferro fizeram com que até o final da década de 1960 os ciclos imigratórios se extinguissem.

Já no Brasil, os imigrantes não tinham muito tempo para manter viva sua cultura, língua e tradição, devido às condições de trabalho e moradia precárias, galgar a prosperidade tornou-se objetivo primordial. Para isso, privavam-se de tudo e enfrentavam o trabalho com dedicação coletiva, isto é, mulheres e crianças também participavam da tentativa de conquista da ascensão financeira.

Enfrentando muitos problemas de adaptação, restava aos espanhóis exercitar sua fé, não para receber conforto, mas sim para sentirem-se mais perto da Espanha e das tradições por hora esquecidas. Assim, as paróquias tornavam-se o seio familiar e *“nessas ocasiões, quebrava-se a monotonia e o silêncio noturno que caracterizavam a vida no campo”* (SOUZA, 2006, p. 30).

As famílias que não se adaptaram às condições indignas do campo rumaram às áreas urbanas, buscando melhores condições laborais e oportunidades concretas. Entretanto, o que encontraram foram cortiços e espaços reduzidos com condições de higiene precárias.

Embora a principal entrada dos imigrantes espanhóis fosse o porto de Santos, eles estabeleceram-se em muitos outros pontos das regiões brasileiras inclusive na região sul, apesar de não serem tão citados como a colonização alemã nessa região.

Sabe-se que alguns espanhóis conseguiram grande ascensão dentro da economia brasileira, mas estes são numericamente pouco expressivos quando comparados aos que por aqui passaram com humilhação e dificuldades.

Atualmente, Brasil e Espanha estão enredados por ligações econômicas de grande porte, sendo este solo considerado o país latino receptor de maior investimento espanhol, isso dados os investimentos de grandes empresas multinacionais da área de telefonia, setor financeiro, entre outras. Este forte intercâmbio econômico propicia também ligações culturais promovidas pelo Ministério de Assuntos Exteriores da Espanha vinculado ao Instituto Cervantes.

Também não posso deixar de citar a imigração fronteiriça<sup>9</sup> que tem alcançado grandes patamares nos últimos quarenta anos. Ao passo que o número de brasileiros residentes nos países latinos vêm diminuindo, o mesmo não acontece com os latinos moradores no Brasil. Os números vêm aumentando consideravelmente entre peruanos, colombianos, argentinos e inclusive uruguaios. Os chilenos e bolivianos sempre firmaram sua tendência imigratória, sendo esta consolidada na década de 1970. Segundo Patarra (2009):

As políticas que o estado brasileiro promoveu em relação à pesquisa científica e tecnológica, bem como o desenvolvimento dos setores industriais modernos, surtiram efeitos específicos sobre a composição e integração dessas correntes. Considerando, portanto, a inserção do Brasil nos movimentos migratórios intra-regionais nota-se que, a partir de 1980, o país vem se configurando como área de expansão das migrações latino-americanas, reforçando: a) modalidades de tipo fronteiriço - como são os casos com os países do Mercosul e também com a Colômbia e a Venezuela; b) migrações em direção às áreas metropolitanas, como no caso dos bolivianos e peruanos; c) migrações intra-regionais com países não-limítrofes, como com os chilenos. (PATARRA, 2009, p.9)

No contexto atual, as imigrações têm adquirido crescente importância, demandando novas modalidades migratórias. Antes, buscava-se especificamente encontrar mercado para uma vida mais digna, sem tantos percalços, hoje, porém os ciclos migratórios, além disso, refletem a busca pela culturalização, educação, conhecimento, fuga da violência, entre outros.

Para Patarra e Baeninger (2004) no caso dos países do Mercosul, o Brasil encontra-se em constante crescimento dos movimentos intra-bloco em virtude de sua reestruturação e abordagem no contexto internacional.

Desse modo, cabe à política brasileira respeitar a população imigrante, pois estabelece relações econômicas, culturais, educacionais, diplomáticas e políticas valorizando cada indivíduo, pois todos têm algo a oferecer.

---

<sup>9</sup> Não uso o termo fronteiriça somente com a especificação limiar de limite, raia; entretanto com a determinação dos países latinos que fazem fronteira cultural e lingüística com o Brasil, isto é, português e espanhol.



### 1.3 Ensino de Língua Estrangeira no Brasil: Breve Memorial da Língua Espanhola

O ensino de um novo idioma em nosso território sempre esteve ligado a fatores econômicos, políticos e sociais de cada etapa do nosso desenvolvimento.

Como visto anteriormente, para o Brasil durante muito tempo foi importante estabelecer vínculos com o povo hispano, dadas as suas aspirações de crescimento e desenvolvimento, entretanto até o advento da Lei 11.161/2005, a qual discorre sobre a obrigatoriedade do ensino de Língua Espanhola nos cursos de Ensino Médio, o idioma de Cervantes ficou sempre relegado a segundo plano, não sendo valorado nem pelas contribuições do povo hispano, nem pela comunicação com os países vizinhos.

Remetendo-me mais uma vez à história, tanto a Língua Portuguesa como a Língua Espanhola surgiram com a evolução do latim vulgar peninsular, embora constituídas historicamente a partir de romances<sup>10</sup> diferentes, guardam em si grandes aspectos de similitude nos campos formais e semânticos.

Temática abordada por inúmeros estudiosos, essa proximidade tipológica acarreta grandes efeitos na aprendizagem de língua espanhola pelos brasileiros. Moreno Fernández (2005, p.21) avalia tal proximidade “*como fomentadora de atitudes favoráveis dos brasileiros com relação à cultura hispânica*”, o que não revela prestígio para o ensino da Língua Espanhola, doravante L.E, no cenário brasileiro, mas sim de atitudes desvalorizadoras em relação à cultura e à língua, já que a proximidade leva a rechaços na aprendizagem. Como assevera Kulikowski (2005, p. 46) ao caracterizar língua dissociada de cultura:

(...) criava no brasileiro um imaginário que correspondia a uma língua parecida com o Português, uma língua cuja fala e escrita eram a de um “outro” desconhecido ou esporadicamente representado por comunidades, especialmente de origem espanhola, que chegavam aos brasileiros através de imagens fortemente tipificadas e/ou estereotipadas. (KULIKOWSKI, 2005, p. 46)

---

<sup>10</sup> Cada uma das variedades lingüísticas surgidas da evolução do latim vulgar falado pelas populações que ocupavam as diversas regiões da România, e que se constituiu na fase preliminar de uma língua românica.

Assim, o cenário brasileiro de ensino/aprendizagem do espanhol traz questões de profundas discussões, sejam por aspectos lingüísticos ou valorais, pois durante muitos anos houve uma baixa procura pela formação em língua espanhola, ou seja, sendo línguas muito próximas não haveria necessidade de buscar uma formação centrada e completa nesse idioma (SEDYCIAS, 2005).

Fácil compreensão e leitura próxima, bastaria enrolar um pouco a língua, trocar uma vogal por duas, dizer 'cueca-cuela' ou 'sorviete de muriango', que já estaríamos suficientemente nos comunicando com o povo hispano-falante.

No entanto, à medida que o espanhol tornou-se língua envolvendo parceiros econômicos relevantes e acesso para cargos executivos importantes, obteve prestígio diante de instituições, e a procura por sua aprendizagem cresce.

Claro que ainda estamos longe da valorização que tem o inglês em nosso país, já que muitos ainda apontam que aprender espanhol é apenas para possibilitar a comunicação com os países vizinhos, mas consideravelmente as perspectivas vêm aumentando.

Lo que en un pasado no muy lejano formaba parte de ámbitos reducidos, hoy es habitual: cine, literatura y otras manifestaciones culturales hispánicas ocupan cada vez más espacio y su presencia es más asidua en los medios de comunicación brasileños, del mismo modo que en las actividades relacionadas con nuestra cultura (española) gozan cada día de más amplia aceptación. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN y CIENCIA, 1998, p.9)<sup>11</sup>

Desse modo, sabe-se que existem dois tipos de idiomas, os de grande circulação e os de pequena circulação. Pontualmente o primeiro a que me refiro, encaixa-se na perspectiva de uso amplo, geral, internacional, diferentemente do segundo que permanece relegado a um grupo restrito de usuários ou falantes (SEDYCIAS, 2005). Logo, aprender uma nova língua não se baliza somente em particularidades sintático-semânticas, mas refere-se a todo universo de significações de uma nova realidade. Claro que ao aprender a L.E. se estabelecem demasiadas contribuições para a carreira profissional,

---

<sup>11</sup> O que, em um passado não muito distante, fazia parte de espaços reduzidos, hoje é habitual: cinema, literatura e outras manifestações culturais hispânicas ocupam cada vez mais espaço e sua presença torna-se mais assídua nos meios de comunicação brasileiros, do mesmo modo que as atividades relacionadas com a cultura espanhola passam a ter uma aceitação maior. (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN y CIENCIA, 1998, p.9)

mas antes disso, há o crescimento pessoal, entramos em contato com uma nova cultura, uma nova realidade que passa a ter significado para cada indivíduo, de mim, de minha formação, de quem sou propiciando outros olhares da realidade ao meu redor.

Entretanto, faz-se imprescindível analisar por que se ensina um idioma em detrimento a outro? Aclaradamente, o critério não se ajusta à magnitude da população falante, visto que o mandarim tem o maior número de falantes nativos, mas está longe de ser o idioma de ensino em larga escala internacional.

Muitos são os motivos que podem ser elencados para apontar a necessidade/critério para estudar um novo idioma, entre eles: o comércio, a indústria, a política, a cultura, a arte, a literatura, entre outros. Os fatores citados remetem então às línguas de grande circulação neste mundo globalizado em suas relações diplomáticas (SEDYCIAS, 2005).

Segundo o referido autor, a franca expansão dos mercados passou a exigir o políglotismo das populações ou ao menos o bilingüismo, o que justifica a vasta literatura de como ensinar uma língua estrangeira, visando atender as mais diversas demandas de ensino. No caso específico do espanhol, creio que os motivos e critérios que nos levam a aprendê-lo podem ser divididos em dois aspectos principais. O primeiro deles versa sobre a oficialidade/utilização da língua espanhola no mercado mundial – sendo língua oficial em vinte e um países, o espanhol é a segunda língua mundial como veículo de comunicação comercial e a terceira no âmbito diplomático/político, além de ser o idioma dominante da América Latina. O segundo é o âmbito cultural – ademais de ser uma língua romântica, encontramos uma vasta obra literária e musical acerca dos mais variados assuntos.

No entanto, ao tratar da expansão da língua espanhola em nosso território, faz-se necessário caminhar concomitantemente pelo percurso do ensino de línguas no Brasil para que se possa vislumbrar os aspectos envolvidos em sua qualificação no currículo básico.

A oficialização do ensino de língua estrangeira no Brasil ocorre em 22 de junho de 1809 como relata Moacyr (1936)

E sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar-se das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao Estado, para aumento e prosperidade de instrução publica, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra inglesa (MOACYR, 1936, p. 61)

Esses dois idiomas, ensinados na Corte, têm como característica o modelo jesuítico, pois como afirma Chagas (1979) até a quarta parte do século XIX há predominância do *Ratio Studiorum*, sendo somente em 1837, com a transformação do seminário de São Joaquim em Colégio Pedro II verificadas alterações concretas tanto na história da educação, como no ensino de línguas brasileiro.

Em 1855, o Ministro Couto realiza inúmeras mudanças no ensino para que este acompanhe o desenvolvimento do Brasil pré-republicano. Assim, alteram-se a quantidade de anos do ensino secundário, bem como as disciplinas estudadas. Abre-se então uma nova oportunidade para o ensino de línguas, tendo o francês, o inglês e o alemão como disciplinas obrigatórias e o italiano como facultativa. Nas línguas clássicas, destaca-se a obrigatoriedade do latim e do grego. Segundo Chagas (1979, p.105) “*as línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se destina ao Latim*”.

A partir do ministério de Paulino de Souza em 1870 até a criação do Ministério da Educação e Saúde, pós Revolução de 1930, houve várias reformas eminentes, culminando na reorganização do ensino secundário e da regulamentação da universidade pelo ministro Francisco de Campos.

No currículo secundário procurou-se manter a moderação entre as ciências e as letras, tendo as línguas estrangeiras vivas, agora, predominância sobre o latim, idioma antigo clássico. Para o ensino dessas línguas estrangeiras vivas (francês, inglês e alemão) surge uma instrução metodológica específica baseada no “método direto”, tendo Carneiro Leão como propagador e instrutor (CHAGAS, 1979).

Fica perceptível a intencionalidade clara de que o Estado necessita ser beneficiado com a utilização de novos idiomas dentro do solo nacional.

Destarte, preocupados com a formação docente, tal método não foi implantado em âmbito nacional, havendo, portanto, a implantação do Estatuto Básico das Universidades Brasileiras, que estabelecia que a Faculdade de Filosofia deveria ter o encargo de preparar os professores secundaristas. Os setores responsáveis pela formação do professor de línguas foram divididos em Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas, sendo esta decisão de âmbito nacional.

Em 1942, com a Reforma de Capanema, o ensino secundário passa a ser estruturado em curso ginásial de quatro anos e curso colegial de três, sendo o mesmo dividido entre científico e clássico, tendo orientações didáticas ao ensino de línguas específicas como salienta Chagas (1979), logo deveriam ser observados os objetivos instrumentais; educativos e culturais; o método direto como orientação didática entre outras mudanças que objetivavam o desenvolvimento profícuo da língua.

Chagas (1979) enfatiza que o ministro Gustavo Capanema, para a inclusão do ensino da Língua Espanhola no currículo, afirmava que

[o] ensino secundário das nações cultas dá em regra o conhecimento de uma ou duas' delas, elevando-se tal número para três nos 'países cuja língua nacional não constitui um instrumento de grandes recursos culturais. A reforma adotou esta última solução', escolhendo o *francês* e o *inglês*, 'dada a importância desses dois idiomas na cultura universal e pelos vínculos de toda a sorte que a eles nos prendem'; e o espanhol por 'ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de riqueza bibliográfica', cuja adoção, por outro lado, 'é um passo a mais que damos para nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do Continente' (CHAGAS, 1979, p.116 - grifo meu)

Assim, no currículo do colegial continuava o ensino da língua materna como obrigatório e também das línguas estrangeiras. Sendo tanto no clássico, como no científico introduzido o ensino da Língua Espanhola como consta no Capítulo II, Art. 12 do Decreto-Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942.

Sofrendo inúmeras mudanças o ensino de língua estrangeira, adquiriu maior prestígio pós segunda guerra mundial, tendo mudanças significativas nas décadas de 1950 e 1960, como resultado dos avanços conquistados pelas Ciências Lingüísticas.

Ainda que de maneira tímida, é na reforma de Capanema que se dá o marco inicial do Ensino de Língua Espanhola no território nacional,

privilegiando-se, conforme Picanço (2003), o estudo de autores consagrados como Cervantes, Becker, Lope de Vega, bem como a história e os costumes do povo que obteve gloriosas conquistas territoriais.

Em 20 de dezembro 1961, promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 4024, a qual estabelecia parâmetros para todos os níveis de ensino, constituindo no Capítulo I, artigo 35, do 1º ao 3º o currículo em três partes: nacional, com as disciplinas obrigatórias determinadas pelo Conselho Federal de Educação; regional, também obrigatórias, entretanto estabelecidas pelo Conselho de Educação Estadual; e a parte diversificada, disciplinas estabelecidas pela própria instituição escolar, a partir de lista prévia estabelecida pela Conselho de Educação.

No cômputo da LDB 4024/61, segundo Picanço (2003), o ensino de língua estrangeira foi transformado em disciplina complementar do núcleo comum/parte diversificada devendo ser ministrada dependendo dos contextos onde a escola estivesse inserida, cabendo ao Conselho Estadual de Educação decidir pela opção de introduzi-la no currículo ou não.

Ao analisar tal decisão, defrontamo-nos com mais uma problemática: se as horas destinadas ao ensino de língua espanhola já eram insuficientes, agora a nova legislação dava mais forças para que o ensino de espanhol deixasse de existir, pois aliada a expansão capitalista e a sua tradição de ensino desde o Colégio Pedro II, optava-se pelo inglês como língua estrangeira em detrimento ao espanhol.

Embora com a aprovação da nova LDB - Lei 5692/71 – em 1971, o cenário de desenvolvimento do espanhol permanece ainda relegado a segundo plano. No âmbito legislativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, determina o ensino de língua estrangeira, no 1º e no 2º graus (atualmente Ensino Fundamental e Médio), cabendo ao artigo sétimo do Parecer nº 853/71 do Conselho Federal de Educação fixar o núcleo comum dos currículos.

Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma língua moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência.

Sendo nesse contexto incluída a língua estrangeira no ensino de 2º Grau (hoje Ensino Médio) como obrigatória em virtude das avaliações exigidas para o curso superior.

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394) de 20 de dezembro de 1996, a língua estrangeira galga novo espaço dentro da instituição escolar brasileira, sendo agora inclusa desde o Ensino Fundamental.

Art. 26 – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser completada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 5º - Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Já para o Ensino Médio, a mesma Lei prevê:

Art. 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes: (...)

III – Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Juntamente com os progressos alcançados pela língua estrangeira na formação do currículo com a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, é criado, com embasamento nessa legislação, o Parâmetro Curricular Nacional (PCN) de Língua Estrangeira, o qual embora não exerça obrigatoriedade, possui legitimidade.

A aprendizagem de uma língua estrangeira juntamente com a língua materna, é direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração universal dos Direitos Lingüísticos. (...) Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem. (BRASIL, 1998, p.19 - grifo meu)

Desse modo, segundo o documento, foram criados critérios para a inserção da língua estrangeira na comunidade escolar, os mesmos devem estar calcados nos fatores históricos; nos fatores relativos às comunidades locais e por fim nos fatores relativos à tradição.

Objetivando a representatividade que uma língua tenha no desenvolvimento específico da história da humanidade, o fator histórico torna-se imprescindível na aprendizagem de um idioma.

A relevância é frequentemente determinada pelo papel hegemônico dessa língua nas trocas internacionais, gerando implicações para as trocas internacionais nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho, etc. (BRASIL, 1998, p.23)

No documento, são exemplos de línguas relevantes o inglês, pela crescente influência econômica norte-americana pós II Guerra Mundial e o espanhol pela trocas econômicas com os países do Mercosul.

Para os fatores relativos às comunidades locais, o documento expressa a inclusão tanto de línguas indígenas como de línguas de imigrantes, devido a laços culturais, afetivos e/ou de parentesco. Determinando ainda que nas comunidades onde o português não é língua materna, justifica-se seu ensino como segunda língua.

Quanto aos fatores relativos à tradição, considera-se a relação cultural desenvolvida entre dois países, o documento cita como exemplo o caso do francês pelas trocas culturais entre Brasil e França. Contudo, creio que é necessário enfatizar que os fatores relativos à tradição deveriam valorar muito a língua espanhola já que é muito mais fácil estabelecer relações culturais com nossos países vizinhos na América Latina.

O documento ainda faz referência à desvalorização do ensino de língua estrangeira mencionando o fato de ela ser um elemento importante na formação do aluno e que tal direito lhe deve ser assegurado. Contudo, relata que não é isso que acontece na prática, mostrando que em muitos contextos o ensino de línguas é colocado a parte da educação global do aluno, sendo em algumas regiões considerado apenas como simples atividade.

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

Demonstrando ainda as inabilidades da abordagem escolhida, revela



Quanto aos objetivos, a maioria das propostas prioriza o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, mas essa opção não parece decorrer de uma análise das necessidades dos alunos, nem de uma concepção explícita da natureza da linguagem e do processo de ensino e aprendizagem de línguas, tampouco de sua função social. (BRASIL, 1998, p.24).

Embora haja no documento a descrição das dificuldades, o mesmo aponta orientações para o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira no currículo, servindo como referencial para o trabalho de idiomas realizados no Brasil cotidianamente por professores e especialistas em educação. Entretanto, as críticas traçadas por ele ainda permanecem no cenário de ensino de línguas, o que de fato demonstra o descompromisso das instituições e também das políticas públicas com a educação, que embora vislumbrem os problemas, não tomam atitudes a fim de solucioná-los.

O documento ainda faz referência direta ao ensino de espanhol e o seu crescimento:

Deve-se considerar também o papel do espanhol, cuja importância cresce em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (Mercosul). Esse é um fenômeno típico da história recente do Brasil, que, apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, se mantinha impermeável à penetração do espanhol (BRASIL, 1998, p. 23).

Destarte, somente nas duas últimas décadas do século XX, há uma nova oportunidade para a língua espanhola com a criação do Mercosul<sup>12</sup> em 1990, isso porque se verificam as estruturas políticas, econômicas e sociais em constantes transformações. A entrada do espanhol na educação brasileira remete às significações que são dadas ao ensino de uma língua estrangeira, isto é, o ensino está imbricado ao poder político e econômico das relações que se podem estabelecer com os países que contemplam o referido idioma.

Segundo Sedycias (2005)

---

<sup>12</sup> O Mercado Comum do Sul (Mercosul) é um amplo projeto de integração concebido por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Envolve dimensões econômicas, políticas e sociais, o que se pode inferir da diversidade de órgãos que ora o compõem, os quais cuidam de temas tão variados quanto agricultura familiar ou cinema, por exemplo. No aspecto econômico, o Mercosul assume, hoje, o caráter de União Aduaneira, mas seu fim último é constituir-se em verdadeiro Mercado Comum, seguindo os objetivos estabelecidos no [Tratado de Assunção](http://www.mercosul.gov.br/perguntas-mais-frequentes-sobre-integracao-regional-e-mercossul-1/sobre-integracao-regional-e-mercossul/), por meio do qual o bloco foi fundado, em 1991. Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/perguntas-mais-frequentes-sobre-integracao-regional-e-mercossul-1/sobre-integracao-regional-e-mercossul/>. Acesso em 19/01/2010

[n]o caso específico do Brasil, com o advento do Mercosul, aprender espanhol deixou de ser um luxo intelectual para se tornar praticamente uma emergência. Além do Mercosul, que já é uma realidade, temos ao longo de toda nossa fronteira um enorme mercado, tanto do ponto de vista comercial como cultural. Porém, esse mercado não fala o nosso idioma. (SEDYCIAS, 2005, p.35)

O mesmo autor salienta que as possibilidades de ampliar os negócios com os países vizinhos deram início a uma crescente corrida pela aprendizagem da língua de nossos irmãos latinos, surgindo, assim, o Espanhol como uma Fênix no cenário educativo brasileiro. Sendo fator preponderante também, a privatização de empresas estatais adquiridas por investimentos espanhóis. Fazendo com que estas empresas criassem políticas de aprendizagem de língua estrangeira para seus funcionários.

As escolas de idiomas que antes apenas ofereciam a proficiência para o inglês, algumas poucas para o francês, têm um aumento da procura por aulas de espanhol. Primeiramente um público mais diferenciado, adulto, executivos e empresários que pelo intercâmbio econômico e cultural com os países latino-americanos componentes do Mercosul necessitam aprender tal idioma, no entanto, a busca não se limitou a este público. Juntamente com as questões político-financeiras, surge uma crescente valorização da cultura latina, através de grupos musicais, artes, cinema e incluso pelos programas televisivos.

Assim, a conotação que o espanhol adquire no século XXI, possibilita não somente oportunidades de cunho comercial, mas também ensejos pessoais, culturais e acadêmicos, dado ser

[p]elo fato de não ser apenas a língua – mãe de mais de 332 milhões de pessoas, na sua maioria concentrada em dois continentes da nossa era (Europa e América), mas também por desempenhar um papel crucial em vários aspectos do mercado contemporâneo. (SEDYCIAS, 2005, p.36)

Na atualidade, por exemplo, é comum a exigência de conhecimento básico do espanhol para ingresso em vários cursos de especialização no exterior.

Ainda como revela Moreno Fernández (2005), a presença da opção pela língua espanhola nas provas de língua estrangeira dos vestibulares contribuiu para o aumento de alunos interessados pelo idioma no Ensino Médio e nos cursinhos pré-vestibulares.

Una de las pruebas de la creciente vitalidad de español en la enseñanza secundaria y en la universitaria brasileñas viene dada el número de candidatos que realizan la prueba de lengua española en el examen “vestibular”, prueba de selectividad organizada por las universidades para escoger a sus nuevos estudiantes. En 1998 casi todas las universidades del país, federales y estatales, públicas y privadas, incluían en sus procesos de selectividad el conocimiento de español, que llegó a ser la lengua extranjera más demandada, por delante incluso del inglés en algunas universidades. (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, p. 22-23)<sup>13</sup>

Desse modo, a circulação da Língua Espanhola no Brasil passa a ser inquestionável, seja pela possibilidade de encontrar nas prateleiras dos supermercados ou das farmácias inúmeros produtos com instruções em espanhol, seja pela oferta de revistas, filmes, entre outros itens, seja pela necessidade educativa ou ainda pelas relações comerciais internacionais. Conforme Benedetti (2005),

[...] a força motriz dessa inserção da língua espanhola nesta última década, como idioma de prestígio no cenário brasileiro se pauta em uma motivação político-econômica globalizante, mais do que cultural, a qual visa ao fortalecimento de relações de mercado regionais frente a outros blocos hegemônicos. (BENEDETTI, 2005, p.125-126).

Com a circulação do idioma no território e seu uso nas relações comerciais, educativas e culturais, as políticas públicas propõem mais uma vez a inserção da língua espanhola no currículo oficial.

Em 05 de agosto de 2005, de acordo com a lei nº. 11.161, aprovada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva, a língua espanhola deve ser oferecida obrigatoriamente nas escolas públicas e privadas no Ensino Médio, sendo facultativa a implementação nos currículos plenos de Ensino Fundamental – ciclo II. Conforme a Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

---

<sup>13</sup> Uma das provas da crescente vitalidade do espanhol no Ensino Médio e nas universidades brasileiras baseia-se no número de candidatos que optaram pela avaliação em língua espanhola nos exames de “vestibular”, prova de seleção organizada pelas universidades para a escolha de seus novos alunos. Em 1998, quase todas as universidades do país, federais ou estaduais, públicas ou privadas, incluíram nos seus processos de avaliação o conhecimento do espanhol, o qual chegou a ser a língua mais procurada, ultrapassando o inglês em algumas universidades. (Moreno Fernández, 2005, p. 22-23)

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centros de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Muitos foram os impactos ocasionados por esta lei, tais como o crescimento do número de interessados em lecionar a língua espanhola, desde uma corrida pela capacitação de professores já existentes para que pudessem ensinar o referido idioma.

Aqui, faz-se necessário distinguir dois tipos de sujeito usufruintes da língua: o usuário e o especialista. O usuário da língua, indivíduo de qualquer profissão ou situação, tem como objetivo principal executar trabalhos com certos níveis de proficiência, ou seja, estar apto a ler, escrever, ouvir, compreender e manter uma conversação para atender a situações da vida cotidiana. Enquanto, o especialista é o profissional cujo objeto de trabalho é a própria língua. São professores, tradutores, intérpretes, pesquisadores, escritores, entre outros. A estes as especificidades do idioma têm de ser levadas em consideração, não bastando a eles apenas o conhecimento intuitivo, exige-se o domínio específico sobre a forma e funcionamento, incluindo sua cultura e história. Claro que todo falante de uma língua é um usuário da mesma, porém, para que se possa lecionar são necessários conhecimentos específicos.

Ponderando tais argumentos, Britto (1997) ressalta que:

[...] há um saber histórico produzido sobre a língua, cujo domínio pode ser útil para operar com e sobre a língua. Sendo um objeto historicamente construído, a língua nacional é plena de valores e sentidos, e a percepção aguda da construção destes valores (preconceito, exclusão, elitização, apropriação), o reconhecimento da variação, o entendimento dos diversos registros e o lugar da norma padrão, a convivência com a leitura e a cultura universal, o domínio dos diferentes níveis de estrutura – tudo isso exige um sujeito que, além de usar a língua, saiba como estes processos ocorrem. (BRITTO, 1997, p.177)

Assim, não basta ao docente apenas saber a língua, ele precisa além de conhecê-la, saber sobre ela, para que então possa operá-la com domínio para possibilitar ao alunado toda a gama de conhecimento envolto em sua aprendizagem.

Trago essa temática à discussão, porque o número de interessados em lecionar espanhol e as capacitações oferecidas ultrapassaram os limites formais da sala de aula. Para suprir a demanda de profissionais necessários para o cumprimento da lei, foram implantados cursos virtuais, na modalidade à distância visando a formação de um grande número de pessoas simultaneamente. Logo a demanda estaria sendo resolvida com esses profissionais que fariam seus cursos reconhecidos por importantes instituições<sup>14</sup>. Contudo, registro aqui uma indagação: a formação do professor de línguas é uma formação complexa como assinala Britto (1997), assim até que ponto tal formação contempla a natureza dialógica e plurilíngue da linguagem tão necessária à aprendizagem de idiomas? Será que uma formação em massa e a distância capacita para as necessidades de aprendizagem dos alunos?

Outro aspecto importante dos impactos ocasionados por essa lei foi o credenciamento de Instituições Particulares para ministrar aulas de espanhol

---

<sup>14</sup> A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo firmou parceria com o Banco Santander, o UnB, o Instituto Cervantes e a UnB para viabilizar o projeto “OYE – espanhol para professores” na modalidade a distância com início em 2008. Este curso tem por objetivo oferecer aos profissionais da educação da rede pública estadual paulista um curso de língua espanhola. Foram oferecidas duas opções: a primeira: 1 500 vagas para um curso de extensão de 240 horas com duração de 12 meses, disponível a todos os integrantes do Quadro de Magistério; a segunda: 500 vagas para um curso de especialização de 420h com duração de 14 meses, destinado somente aos professores titulares de cargo de Língua portuguesa ou de Língua Inglesa. A manutenção e certificação do curso ficaria a cargo do Instituto Cervantes e da UnB.

aos alunos que freqüentam a rede estadual de ensino. O Decreto 54.758, de 10 de setembro de 2009, nos artigos 5º e 6º expõe:

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

Artigo 6º - A Secretaria da Educação poderá baixar normas complementares para o cumprimento do disposto neste decreto.

O referido decreto tem sua ratificação de regulamentação através da Resolução SE 83, de 5-11-2009, assinalando como se dará o processo de atendimento das instituições credenciadas.

Artigo 3º - o atendimento por instituição credenciada será realizado:

I - em 2009, a alunos regularmente matriculados nas 2ªs e 3ªs séries do ensino médio, de escolas situadas nos municípios de Sorocaba e Jundiaí, observados os critérios e requisitos estabelecidos nesta resolução;

II - em 2010, a alunos das 2ªs e 3ªs séries do ensino médio de escolas estaduais situadas em municípios com mais de 50.000 habitantes;

III - a partir de 2011, a todos os alunos das 2ªs séries do ensino médio de escolas estaduais situadas em municípios com mais de 50.000 habitantes.

Parágrafo único - Os cursos oferecidos aos alunos de que trata o inciso I, excepcionalmente, terão carga horária de 40 (quarenta) horas desenvolvidas independentemente do encerramento do ano letivo em curso.

O descompromisso das políticas públicas é visto ainda no modo como se dá o cumprimento da legislação, isto é, São Paulo embora seja o estado mais rico da União, encontra-se atrasado em relação à obrigatoriedade da Lei 11.161/2005, pois passa a ministrar a disciplina de língua espanhola na rede pública apenas no segundo semestre de 2010, exclusivamente para o primeiro ano do ensino médio, conforme expresso na Res. SE-5/2010 do DOE de 15/01/2010.

Artigo 1º - O ensino da língua espanhola integrará obrigatoriamente o currículo do ensino médio das escolas públicas estaduais de forma a possibilitar ao aluno a faculdade de cursá-lo ou não.

Parágrafo único – a oferta obrigatória do ensino da língua espanhola pela escola e de matrícula facultativa para o aluno far-se-á, a partir do 2º semestre de 2010, nos termos desta resolução.

Artigo 2º - O ensino de língua espanhola de que trata o artigo 1º será implantado gradativamente, iniciando-se com o atendimento aos alunos da 1ª série do ensino médio, estendendo-se aos das demais séries, de acordo com os regulamentos e normas expedidos oportunamente pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

Nas escolas da rede particular de ensino, o cumprimento da legislação concorreu na maioria das instituições dentro do prazo estabelecido pela lei 11.161/2005. Houve apenas a adaptação da grade curricular para que fosse contemplada a inserção do espanhol. Algumas escolas colocaram as aulas no contra-turno, mas a grande maioria adaptou a jornada de estudos colocando estas aulas na grade dentro do turno escolar.

A Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP)<sup>15</sup> tem se manifestado defendendo o cumprimento da lei no âmbito público e privado. Como principais exigências, a associação solicita que o ensino de espanhol se dê nos três anos do ensino médio com início imediato, havendo elaboração de proposta curricular específica. E pede esclarecimentos sobre o processo de formação dos novos professores, para que não se perca a qualidade no ensino.

O posicionamento da APEESP revela que a questão da inserção da língua espanhola não está resolvida com a aprovação da lei 11.161 em 05 de agosto de 2005, havendo ainda muitas tensões e divergências a serem superadas.

Entretanto, os projetos para a sua oferta seguem a todo ritmo sem nenhuma eficaz solução para sua implantação. Há interesse econômico na atualidade em nosso país pela ampliação do domínio da Língua Espanhola, mas este interesse não se converte em uma organização político-pedagógica mais arrojada, pois se trata a língua estrangeira como apêndice, sendo pouco valorizada no espaço escolar.

---

<sup>15</sup> A Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP), fundada em 9 de dezembro de 1983, foi criada no intuito de congregiar os professores de Língua Espanhola e de matérias conexas, como as Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, de todos os níveis e modalidades de ensino, que exerçam sua função no mencionado estado. Está permanentemente empenhada na luta para salvaguardar a formação idônea dos docentes de espanhol e para agir em defesa dos interesses profissionais do conjunto dos seus membros. Endereço eletrônico: <http://www.apeesp.com.br>

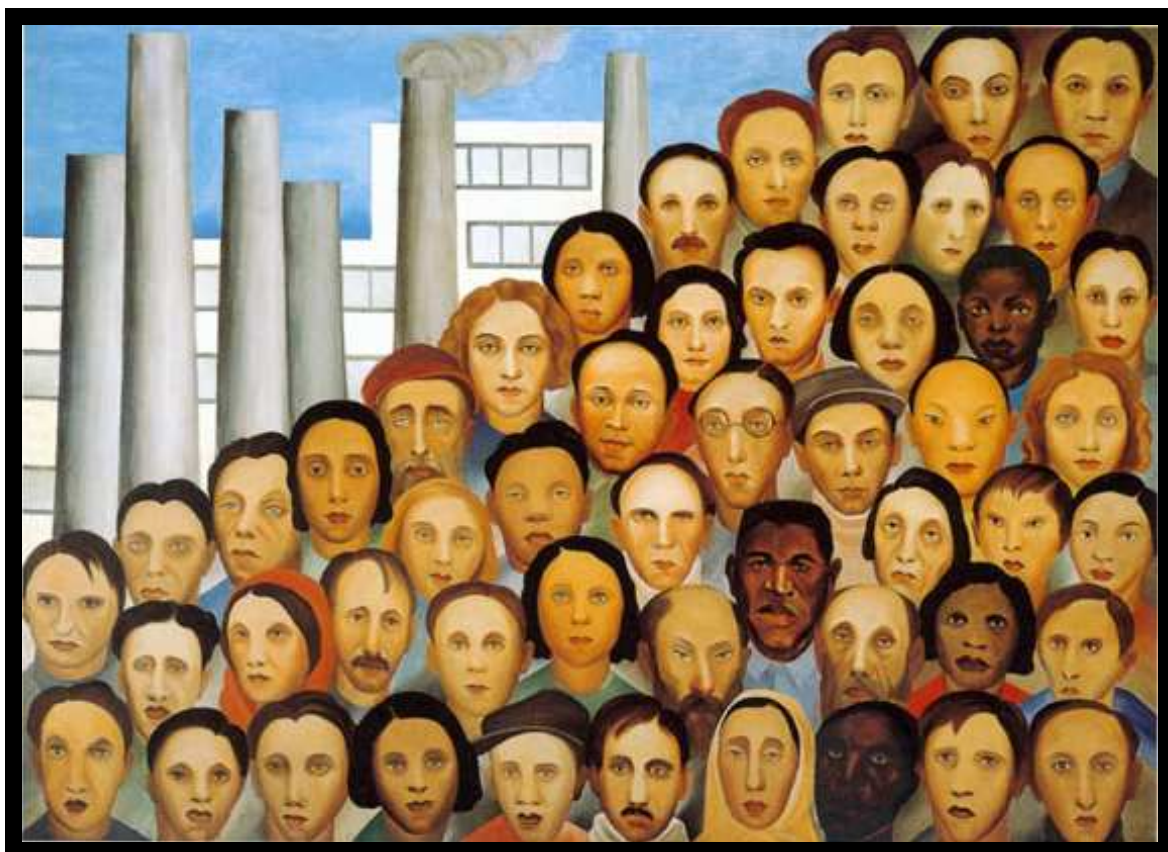
Portanto, mais uma vez a língua fica a mercê dos interesses obtusos das esferas políticas, deixando de expressar seu caráter pluricultural e multilingual nas interações sociais.

Assim, no próximo capítulo trato sobre a formação docente e abordagens aprendidas e usadas pelos professores de espanhol.



# Capítulo 2

## Formação Docente e Tendências no Ensino de Línguas



(Tarsila do Amaral – Operários)

**[...] o professor vai se construindo na heterogeneidade das situações vividas na experiência cotidiana, pelas práticas que expressaram interesse, vontades, valores, sentimentos diversos, materializando o conflito e a diferenciação interna da categoria nas condições dadas. (FONTANA, 2005, p. 45),**

Nesta seção busco reconstruir a trajetória da formação docente, através da revisão da literatura sobre racionalidade técnica e prática, perpassando ainda pelos modelos de aprendizagem para o ensino de línguas.

## 2.1 *A Formação Docente*

A formação docente tem versado por dois paradigmas: a racionalidade técnica e a racionalidade prática, sobre as quais farei algumas considerações.

A racionalidade técnica, herança do modelo positivista, permaneceu por quase todo o século XX, sendo referência no modelo de educação dos profissionais em geral, em particular dos docentes.

[...] a atividade do profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. [...] no modelo de racionalidade dá-se, inevitavelmente, a separação pessoal e institucional entre investigação e a prática. (SCHÖN, 1983, p. 96-97)

Neste modelo, os professores são entendidos como transmissores de saberes produzidos por outros profissionais, mantendo uma relação linear de conhecimento teórico/prático.

Brzezinski (1999) afirma que na década de 1930 o aluno formava-se pelo modelo “3+1”, isto é, ao final do terceiro ano de estudo o aluno tornava-se bacharel em educação, sendo necessário cursar mais um ano de didática para que assim se tornasse licenciado e apto para lecionar na Escola Normal. Dessa forma, a autora, explicita a desarticulação dos conteúdos específicos e a maneira como estes eram ensinados, salientando a dicotomia entre as disciplinas específicas das disciplinas práticas, o que originou a dicotomia entre a prática e a teoria educacional.

A década de 1960 é marcada pelo pensamento tecnicista, com disciplinas específicas sendo ensinadas de maneira independente das disciplinas pedagógicas, havendo uma cisão na formação do professor. Quanto a isso, Maldaner e Schnetzler (1998) relatam:

Os professores universitários, ligados aos departamentos e institutos das chamadas ciências exatas, mantêm, de alguma forma, a atual convicção de que basta uma boa formação científica básica para preparar bons professores para o ensino médio e fundamental,

enquanto os professores de formação pedagógica percebem a falta de visão clara e mais consistente dos conteúdos específicos, por parte dos licenciandos em fase final de sua formação, impedindo a sua reelaboração pedagógica para torná-los disponíveis e adequados à aprendizagem de jovens e adolescentes. Ou seja, o ensino de disciplinas de psicologia, sociologia, metodologia, didática, legislação é construída na outra instância acadêmica. É essa separação que impede que se pensem os cursos de formação de professores como um todo. (MALDANER e SCHNETZLER, 1998, p. 199).

Na esteira da discussão Pereira (2000) acorda que hoje ainda as disciplinas de conteúdo específico se sobrepõem às disciplinas pedagógicas, havendo entre elas pouca articulação. O mesmo autor ainda salienta que o contato com a realidade da sala de aula tem acontecido apenas nos finais dos cursos, sem contemplar a formação teórica aprendida durante os anos de formação inicial.

Nessa mesma perspectiva Kuenzer (1992) revela que há na formação inicial disciplinas genéricas que não são associadas à área específica do curso, surgindo ao final deste o estágio, para que de maneira espetacular articule os conhecimentos segmentados.

Candau (1997) ainda defende que cada unidade de ensino deve assumir sua responsabilidade quanto à formação.

Assim, descontentes com o modelo vigente, muitos teóricos verificam a necessidade de um ensino em âmbitos contextualizados que contemplem as condições sociais e históricas dos alunos, já que somos seres formados pela multiplicidade, sendo o uno entendido aqui por múltiplos.

Nessa perspectiva, os alunos de Letras/Espanhol ao adentrarem a faculdade devem ser expostos a condições de ensino que contemplem a junção das disciplinas específicas e pedagógicas, vislumbrando um ensino mais completo. Logo, o conhecimento adquirido não pode ser:

[...] apenas sintático (regras e processo relativos do conteúdo), mas, sobretudo, substantivo e epistemológico (relativo à natureza do conteúdo e aos significados dos conhecimentos, ao desenvolvimento histórico das ideias, ao que é fundamental e ao que é secundário, aos diferentes modos de organizar os conceitos e princípios básicos da disciplina, e às concepções e crenças que os sustentam e legitimam). Este domínio profundo do conhecimento é fundamental para que o professor tenha autonomia intelectual para produzir o seu próprio currículo, constituindo-se efetivamente como mediador entre conhecimento historicamente produzido e aquele o escolar reelaborado e relevante socioculturalmente a ser

apropriado/construído pelos alunos. (FIORENTINI, SOUZA JR. e MELO, 1998, p. 316).

Nessa mesma perspectiva Fiorentini (1995) evidencia que a maneira como entendemos e apreendemos os conteúdos terá substanciais influências no modo de selecionarmos e reelaborarmos o saber escolar, principalmente na maneira como conduzimos nossas aulas.

Schnetzler (2002) aponta que pautados na racionalidade técnica, os programas de formação inicial de professores, e incluso muitos programas de formação continuada, tratam os conteúdos e/ou temas ensinados como desconexos da realidade vivenciada pelos professores, sendo apenas pautados nas significações que os professores formadores consideram importantes, sem abordarem discussões de cunho epistemológico e até mesmo (psico)pedagógico, impossibilitando o professor de fazer reelaborações conceituais.

O conhecimento reflexivo teve grande evolução a partir das ideias de Donald Schön<sup>16</sup>, que propunha um profissional que não apenas cumprisse as tarefas, mas sim refletisse, analisasse e problematizasse as mesmas, buscando assim a construção do conhecimento.

Para tanto, Schön (2000) cunha sua teoria propondo três atitudes para um professor reflexivo ser considerado: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a reflexão na ação<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Embora não atuando na formação de professores, suas contribuições difundiram-se entre a formação docente, tornando a reflexão parte indispensável ao trabalho e a formação profissional. Entretanto, alguns pesquisadores julgam simplista sua visão de reflexão, acreditando que o professor pesquisador-reflexivo deve apresentar fusão entre teoria e prática. Sendo este, o professor, um professor histórico-cultural envolto nas dimensões do conhecimento ensinado e aprendido, capaz de desenvolver uma prática educativa emancipatória. Entre esses críticos destacam-se: Zeichner (1993); Zeichner e Liston (1993); Geraldí, Messias e Guerra (1998); Campos e Pessoa (1998); Libâneo (2002).

<sup>17</sup> *Conhecimento-na-ação* (...) é o componente que orienta toda a actividade humana e se manifesta no saber-fazer; (...) *reflexão-na-ação* é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático (...) primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática (...). No contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, com se aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem. (...) *reflexão sobre a ação* e sobre a *reflexão-na-ação* (reflexão crítica segundo Habermas), (...). É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores. (...) A reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente a formação profissional (...) supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o conhecimento-na-ação e a *reflexão-na-ação* em relação com a situação problemática e o seu contexto (GOMEZ, 1992, p.104 -105).

Aliado ao conceito de reflexão e de professor reflexivo surge o conceito de pesquisa junto ao trabalho docente e ao pesquisador-reflexivo. Zeichner (1993) defende essa idéia, fundamentando-se na possibilidade do próprio professor pesquisar as problematizações surgidas do contexto do seu trabalho. Merecem destaque ainda Geraldini (1998) com a pesquisa-ação entre os professores, André (1995) na defesa da pesquisa associada entre educação universitária e básica, Freire (1996) com a indissociação entre ensino e pesquisa, Maldaner e Schnetzler (1998) apontando a necessidade de a pesquisa integrar conhecimentos sobre a ação educativa, para a superação da dicotomia teoria-prática.

Assim, pautados nessa nova perspectiva da prática docente, o professor ocupa o papel de produtor de conhecimentos com ações norteadas por pensamentos, decisões antes não experienciadas, já que passa a ser percebido como um profissional que possui uma história de vida, crenças, valores e saberes, fatores estes, que marcarão suas práticas.

Desse modo, a partir de 1980, os saberes começaram a fazer parte das pesquisas, procurando descrever as experimentações vivenciadas pelos docentes. As pesquisas de ensino passam a priorizar o estudo sobre os aspectos políticos e pedagógicos antes pouco pesquisados.

Na busca pela superação da racionalidade técnica, os saberes docentes<sup>18</sup> surgem na evidência de impossibilidade de dissociação entre as dimensões de ensino e de estudo cotidianos pelos professores. Desse modo, investigar os saberes é estudar as múltiplas práticas educativas relacionadas com seus sujeitos e com os conhecimentos produzidos.

Portanto, Tardif (2002) expõe que não se pode referir-se aos saberes docentes sem relacioná-los ao contexto que estão inseridos, pois estes não estão apenas postos dentro da sala de aula. Cada saber está intimamente relacionado com a identidade de cada professor, com suas experimentações e sua história. Desse modo ao estudá-lo, deve-se atentar para sua relação com os elementos constitutivos do trabalho docente.

---

<sup>18</sup> As pesquisas brasileiras sobre saberes docentes são influenciadas por pesquisadores internacionais, como: Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Shulman (1996) e Gauthier et al. (1998). Nunes (2001), ao falar de pesquisadores brasileiros que têm se dedicado ao estudo do tema, destaca Penin (1995), Therrien (1995), Silva (1997), Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998), Pimenta (1999).

Reiterando, Charlot (2000) afirma que somente existe saber se há sujeito, estes dois estão intensamente imbricados na relação com o outro, que possibilita a co-construção, a validação e a partilha desse saber.

Gómez (1992) ao falar sobre os limites e as lacunas da racionalidade técnica, afirma que

[a] realidade social não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos do tipo taxonômico ou processual. A tecnologia educativa não pode continuar a lutar contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. Os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e procedimentos. De um modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas. Por essa razão o profissional prático não pode tratar estas situações como se fossem problemas instrumentais, suscetíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no próprio conhecimento científico-técnico. (GÓMEZ, 1992, p. 99-100)

Durante a prática em sala de aula, é perceptível como os professores são surpreendidos pelas incertezas de sua profissão. Não há uma solução pré-estabelecida para as adversidades do cotidiano, dependendo assim da mobilização de saberes para que possam alcançar a resolução dos mesmos.

Concordando com Gómez, Contreras (1997) reafirma que a concepção de atuação docente na racionalidade técnica não possibilita solucionar o que imprevisível, porque esta trata de tudo que é lógico, infalível, tudo deve ser interpretado a partir de um conjunto de premissas.

O professor agora “prático reflexivo” (Schön, 1992), “investigador na sala de aula” (Stenhouse, 1975), “prático autônomo” ou um “artista” (Gómez, 1992) traduz-se na capacidade de ver a prática como espaço ou momento de reflexão.

[...] a prática é entendida como eixo [...] o contato com a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação. Desse envolvimento com a realidade prática originam-se problemas e questões que devem ser levados para discussão nas disciplinas teóricas. Os blocos de formação não se apresentam mais separados e acoplados, como no modelo anterior, mas concomitantes e articulados. (PEREIRA, 2000, p.113)

Baseados nessa teoria, os saberes profissionais dos professores, que são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, carregam as marcas do ser humano.

Tardif (2002) ainda considerando que esses saberes são provenientes de diferentes fontes, classifica-os em: *saberes da formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; os *saberes disciplinares*, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina - são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente; os *saberes curriculares*, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e, por fim, os *saberes experienciais*, que são aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Concomitante a esse pensamento, Miguel et al. (2007) demarcam “os saberes profissionais” para que o docente, juntamente com o grupo ao qual leciona, sejam crianças, jovens ou adultos, possa intermediar a construção do pensamento e do conhecimento histórico produzido pela humanidade.

Ao tratar da origem dos saberes dos professores, esses autores ratificam sua posição, salientando que os mesmos são construídos a partir do individual e do social, estando inter-relacionados na interface entre o ator e o sistema. Sua natureza é situacional e personalizativa, ou seja, situacional por serem construídos e organizados em função de uma situação de trabalho particular e personalizativa porque se tratam de saberes apropriados, indissociáveis de suas pessoas e das experimentações por elas vivenciadas.

Ao relatarem sobre os saberes docentes, Fiorentini e Castro (2003) posicionam-se correlatos à concepção dos saberes experienciais, os quais são formados por uma relação dialógica entre os saberes, uma vez que não se constituem isoladamente na prática, mas sim manifestam-se no diálogo do professor com suas constituições e formações.

Logo, como seres humanos, constituímos-nos na relação com o outro, carregando em nós valores, crenças, emoções, saberes relacionados com nossa história de vida já que somos histórico-culturais.

Desse modo, todo o momento em que estamos lecionando, inclusive no ensino de línguas estrangeiras, carregamos a marca de nossa subjetividade, de nossa história familiar e profissional, fundamentando nossa prática não apenas nos saberes da profissão, mas em toda a nossa história de vida.

[...] ao longo da história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e as relações com os outros (especialmente com os alunos) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Desse ponto de vista, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorriam, em grande parte, de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar. (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 218-219),

Assim, entender os modelos de racionalidade na formação docente conduz-me a discutir as abordagens usadas no ensino/aprendizagem de idiomas.

## *2.2 Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras*

A busca pelo melhor método de aprendizagem para uma língua estrangeira sempre permeou os profissionais que atuam neste seguimento de ensino. Pretendo nesta seção apresentar os principais métodos de ensino de línguas, tanto no âmbito diacrônico (a sucessão histórica dos diferentes métodos) quanto no sincrônico (a convivência de diferentes métodos numa dada época).

Assim, trato agora dos métodos/abordagens de ensino-aprendizagem de língua estrangeira através de uma breve revisão baseando-me nas principais abordagens ao longo da história do ensino de línguas, buscando entender os processos de evolução na perspectiva de melhor promover esta aprendizagem aos alunos.



Para tanto, é importante ressaltar que ainda hoje se tem muita confusão entre a significação do que seja método e abordagem. Para Leffa (1988) o método tem uma significação mais circunscrita, isto é, mais restrita, tratando apenas da aplicação dos pressupostos teóricos da língua. Enquanto abordagem, por ser mais abrangente, abarca os pressupostos teóricos da língua e da linguagem, sendo variáveis à medida que variam os pressupostos. Neste estudo usarei os termos método e abordagem conforme conceituados por Leffa (1998).

### 2.2.1 *Primeiros Passos*

O ensino de língua estrangeira remonta há muitos séculos atrás, segundo Germain (1993), os primeiros passos na direção do ensino de idiomas datam de 3000 a.C. no processo de adoção da escrita dos sumérios pelos acadianos. Este fato se repete na nossa era quando os romanos decidem aprender o grego como segunda língua, em virtude da promoção social e prestígio que representava a aquisição de uma nova língua de comunicação.

Ainda ressaltado por Germain (1993) é no século III que aparecem os primeiros manuais de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, dando ênfase para a aquisição de vocabulários e conversação para que os falantes do latim pudessem aprender o grego.

Durante a Idade Média, o latim era a língua culta da Igreja, conseqüentemente das publicações filosóficas e literárias, adquirindo grande prestígio por toda a Europa. Entretanto, segundo Saviani (1996), o século XVI, exigia dos educadores serem bilíngües fazendo com que o latim perdesse grande parte de seu prestígio para as línguas nacionais, como o espanhol, francês, italiano, etc. O modelo para o ensino das línguas nacionais não sofre alterações e permanece, mesmo com insucessos, o modelo metodológico do ensino de latim.

Sem encontrar êxito no modelo vigente, Germain (1993) revela que Comenius<sup>19</sup> elabora seu próprio método de ensino, baseado numa teoria

---

<sup>19</sup> Jan Amos Komenský, nascido na região da Moravia, na atual República Tcheca, Europa, é o primeiro educador, no mundo ocidental, a interessar-se na relação ensino/aprendizagem, levando em conta haver

humanista e espiritualista na formação do indivíduo. Em sua obra *Didática Magna*, publicada em 1638, trata dos princípios de didática das línguas, sendo classificado por muitos como o fundador desta didática enquanto disciplina científica autônoma. Comenius defendia a imprescindibilidade da interdisciplinaridade, da afetividade, da coerência dos propósitos educacionais, do prazer em se aprender através de jogos e da inutilidade dos castigos corporais.

Contudo, é no século XVIII que os textos em língua estrangeira passam a ocupar destaque, tendo seu ensino com exercícios de tradução e versão. Esse modelo de ensino foi consagrado pela abordagem gramática-tradução, também conhecido como método tradicional ou clássico.

### *2.2.2 Abordagem Gramática-Tradução*

Historicamente mais antiga e também denominada como método tradicional ou clássico, essa abordagem recebeu muitas críticas quanto ao seu uso. Entretanto continua servindo de apoio para o ensino de língua estrangeira em muitos espaços. É verdade que de maneira mais esporádica, mas com diferentes adaptações têm suas finalidades e não pode ser simplesmente descartada como forma de ensino de língua.

Essa abordagem caracteriza-se pelo conhecimento e ensino da língua materna, ou seja, é preciso conhecer sua língua vernácula com as estruturas sintáticas que a compõem para poder realizar os exercícios de tradução e versão das listas de palavras memorizadas, ou seja, os exercícios partem de textos na língua estrangeira para que se possa traduzi-lo para a língua materna e vice-versa. Desse modo tem-se uma abordagem dedutiva, partindo das estruturas gramaticais para a formação dos exemplos. Predominado assim o sistema abstrato da língua, não seu uso contextualizado.

Os exercícios de entonação e pronúncia são secundários, não sendo necessário ao professor o domínio oral. O mais importante ao docente é dominar as estruturas gramaticais da língua, incluindo suas exceções mais

---

diferença entre o ensinar e o aprender. É, pois, o iniciador da didática moderna – intitulada *Didática Magna*.

complexas, para que possa prontamente auxiliar seus alunos na execução das tarefas de tradução e versão.

A relação entre o docente e discente quase não é dotada de interação, já que o professor domina o processo, decidindo como e o que ensinar, enquanto que ao aprendiz apenas cabe respeitar e submeter-se ao domínio/autoridade do professor.

Para Leffa (1988) o objetivo final dessa abordagem é fazer com que o aluno contemple a cultura e literatura dos povos do idioma estudado, adquirindo conseqüentemente maior conhecimento de sua cultura e língua.

Desse modo, podem ser destacadas como características principais que as aulas são ministradas em língua materna, havendo pouco uso da língua-alvo nas situações de interação professor alunos, já que a língua alvo é contemplada apenas durante os exercícios de tradução versão. O conhecimento normativo é o mais valorizado e deste modo o aluno deve conhecer as regras gramaticais da língua alvo e saber usá-las em situações de exercício, e não necessariamente usá-la de forma autônoma. Nestas aulas há predominância do domínio das exceções – no sentido de executar adequadamente um exercício, com a língua ou sobre a língua, proposto pelo professor, trata-se de conhecer o funcionamento da língua como se ela estivesse morta (sem uso) apenas fixada nas atividades impressas, ou orais de mera repetição.

Pouca ou nenhuma ênfase é dada para a pronúncia, já que se valoriza o conhecimento normativo gramatical, e não há obrigatoriedade da fluência da língua-alvo pelo professor. Para conseguir tais objetivos, é considerada essencial a memorização de listas de palavras, pois a ênfase está no domínio de um amplo léxico – já que conhecer palavras é concebido como conhecer a língua; conhecimentos das regras necessárias à formação de períodos simples e complexos – conhecimento gramatical e execução de exercícios de tradução e versão mostrando que o aluno sabe fazer corresponder palavras ou períodos simples de sua língua materna para a língua alvo e vice-versa.

Técnicas deste tipo são bastante utilizadas contemporaneamente em cursos de ensino de língua instrumental, para alunos que desejam apenas ler textos na língua estrangeira alvo, sem aprofundar maiores conhecimentos sobre ela.

### 2.2.3 Abordagem Direta

Enquanto a abordagem Gramática-tradução padeceu sob inúmeras críticas, a abordagem direta teve inúmeros defensores. Com outras classificações, os criadores dessa abordagem defendiam um ensino centrado em processos semelhantes àqueles vivenciados na aquisição da língua materna, isto é, a comunicação realizada diretamente na língua-alvo.

Assim, sempre pautada em temas relevantes, as aulas eram introduzidas por gravuras, gestos e objetos com associação direta para focalizar o uso menos dirigido da língua estrangeira em sala de aula. O termo “direta”, no nome da abordagem, refere-se, portanto, a construção do significado de maneira direta sem uso de tradução. Nas palavras de Leffa (1988, p. 215) “*não se deve recorrer nunca à tradução, o aluno deve pensar na língua*”.

Seu desenvolvimento na história do ensino de línguas encontra bons exemplos, como é o caso de Maximilian Berlitz, que se referia a ela como método Berlitz. Nos Estados Unidos, ficou conhecida por esse nome devido a seu sucesso comercial, após a fundação da primeira escola Berlitz em 1878. Sendo oficializada na Bélgica (1895), na França e na Alemanha (1902) tornou-se método obrigatório nas escolas públicas desses países.

Já no Brasil, segundo Leffa (1988), é introduzida em 1932, no Colégio Liceu Pedro II, entretanto teve muitas agruras em seu processo de expansão, pois por exigir domínio e habilidade da modalidade oral pelo professor (domínio nem sempre presente), acabava por não ser realizada adequadamente e as práticas regrediam à abordagem de gramática-tradução.

Embora popularizada no começo do século XX em toda a Europa, essa abordagem acabou sendo abandonada em sua aplicação em escolas públicas, já que não era permitida a comunicação em língua materna e os professores, em sua maioria, não dominavam suficientemente a modalidade oral na língua alvo. Destaca-se que o principal fator de insucesso da abordagem está na não proficiência dos professores na língua alvo que deveriam ensinar.

Na prática, a abordagem direta enraíza suas teorias no princípio monolingual de ensino, e as destrezas da comunicação oral devem ocorrer em

uma progressão gradual, tendo os conteúdos apresentados em uma ordem crescente de dificuldade sempre oralmente. As regras gramaticais eram aprendidas de maneira indutiva, tendo o vocabulário concreto apresentado através de desenhos, objetos, demonstrações do cotidiano, ficando para o vocabulário dito abstrato o trabalho com associação de idéias.

Portanto, o aprendiz era exposto aos fatos da língua e posteriormente à sua sistematização. As atividades variavam desde a compreensão de textos até exercícios de conversação baseados em perguntas fechadas. Assim, o professor continuava por ser o centro do processo já que era o único modelo do aprendiz.

Ilustrativamente, as aulas começam com diálogos e anedotas breves, sem que seja permitida a tradução dos conteúdos para a língua materna, por isso o professor deve ser fluente no idioma a ser ensinado. Durante as aulas são usadas ações ou ilustrações que permitam esclarecer os significados dos conteúdos abordados, fazendo com que as regras surjam das generalizações. Trata-se de um uso programado da língua, em situações previstas pelo professor, para levar os alunos à aprendizagem da modalidade oral, de conteúdos da gramática e do funcionamento da língua.

Leffa (1988) ainda salienta que tal abordagem representa um avanço inquestionável para o ensino de línguas, pois se repensou o enfoque não somente ao estudo, mas também à organização e sistematização de materiais e ao conjunto de procedimentos para encontrar um melhor caminho para o ensino e para a aprendizagem. Seu grande problema foi a desconsideração da realidade dos aprendizes, das condições materiais das escolas e da formação dos professores de línguas, muitas vezes não fluentes, culminando em diminutos resultados.

#### *2.2.4 Abordagem para a Leitura*

Considerando que a habilidade oral era ineficiente nas aulas de língua estrangeira, devido ao número reduzido de carga horária, aliado a inabilidade oral dos professores, os Estados Unidos passam a diminuir o uso da abordagem direta em suas escolas, ressaltando e concluindo que o

desenvolvimento da língua oral não era o objetivo principal das escolas secundárias americanas. Consoante Leffa (1988), o objetivo principal do ensino de línguas nas escolas secundárias americanas era desenvolver o gosto pela cultura e literatura dos idiomas estrangeiros estudados.

Segundo Richards e Rogers (1998), em 1929, foi realizado o estudo conhecido como Informe Coleman, que objetivava demonstrar que somente através da leitura nas aulas de língua estrangeira, seriam conquistados resultados satisfatórios, retomando assim a ênfase no estudo da leitura.

Com o objetivo de uma leitura rápida e silenciosa em textos curtos com vocabulário controlado, os exercícios eram frequentemente escritos, pois não havia a importância do desenvolvimento da habilidade oral. Como o conhecimento do vocabulário era considerado essencial, tentava-se expandi-lo o mais rápido possível.

A gramática era restrita ao necessário para a compreensão leitora, com ênfase nas construções sintáticas mais simples, sendo empregados ocasionalmente exercícios de tradução.

Tal abordagem recebeu muitas críticas pela premissa de desenvolver apenas um fim específico. Nas palavras de Chagas:

Há uma interdependência tão íntima dos quatro aspectos instrumentais do ensino dos idiomas - ouvir, falar, ler e escrever que nenhum deles poderá ser atingido isoladamente, sem que se dê justo relevo aos demais. Treinados exclusivamente para a leitura, os escolares americanos terminaram por não aprender nem mesmo a ler. Não se altera impunemente a ordem natural das coisas (CHAGAS, 1979, p. 420).

Esta abordagem é ainda bastante freqüente, pois se almeja que os alunos leiam na língua alvo. Em nossas salas de aula, por exemplo, é comum o uso de letras de músicas como estratégia de ensino de língua estrangeira. Os alunos devem ler (e às vezes ouvir para discriminar a fala na língua alvo), mas o objetivo central é que o aluno leia e compreenda a letra, às vezes fazendo traduções e este conhecimento é considerado como suficiente para as finalidades escolares.

### 2.2.5 A Abordagem Audiolingual

Assumida sua posição durante a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos convocam especialistas de língua e literatura para desenvolver técnicas para um programa lingüístico que objetivasse a fluência em várias línguas em um curto tempo. Em virtude de seu grande êxito, o programa assume status de ciência, nascendo a abordagem audiolingual.

Baseada na teoria comportamental e no estruturalismo lingüístico do psicólogo norte-americano Skinner (1904-1990), essa abordagem versa sobre o pressuposto de que falar um novo idioma é muito mais do que memorizar regras gramaticais, é preciso internalizar novos hábitos lingüísticos.

O termo estrutural é usado para referir-se a conjectura da estruturação da língua, isto é, à produção linear de uma série de regras e níveis lingüísticos estruturados dentro de outros sistemas (fonético, morfológico, sintático e semântico).

Assim, a característica importante da lingüística estrutural é aprender através da língua falada, já que primeiramente aprendemos a falar, para posteriormente ler e escrever, acreditando, portanto, na prioridade da oralidade.

Apoiados na psicologia da escola behaviorista de Pavlov e Skinner, os estruturalista explicam que a aprendizagem, nessa abordagem, ocorre por meio da mecanização, ou seja, um processo de prática repetitiva, intensa e sistemática do vocabulário, estrutura e pronuncia da língua alvo.

Como elucidam Richards e Rodgers (1988), para Skinner o produto da relação entre estímulo e resposta resulta no comportamento verbal, já que as respostas verbais são reações aos estímulos por elas provocadas. Logo, o objetivo primordial da repetição consiste em criar hábitos corretos, eliminando as respostas não adequadas.

Desse modo, a teoria estruturalista, baseada nessa linha de pensamento, iniciava a aprendizagem da língua pelo sistema fonológico. Caracterizando suas aulas pela atenção à escuta, repetição de pequenos diálogos de estrutura simples e vocabulário básico para depois desenvolver as formas mais complexas. Os meios utilizados para tal intento eram o processo

de mímica, memorização, escuta e repetição com a comunicação na língua alvo com o objetivo de eliminar os erros.

Nessa abordagem, os laboratórios de línguas exercem função primordial, pois eram o lugar onde os aprendizes repetiam as estruturas apresentadas em aula, enquanto o professor dirigia e controlava seu comportamento lingüístico.

A caracterização dessa abordagem consistia na divisão da língua em quatro habilidades: falar, entender, ler e escrever. A importância de destaque é revelada às habilidades orais – falar e entender – sendo seguidas pelas habilidades escritas – ler e escrever.

Conforme Leffa (1988) a abordagem audiolingual está calcada nas premissas: a língua não é escrita, mas sim falada; como conjunto de hábitos deve se ensinar a língua e não sobre a língua, pois as línguas são unidades distintas. Sobre essa última premissa, Leffa (1988) nos adverte que essa abordagem defende a análise contrastiva através dos sistemas fonológicos, morfológicos e sintáticos objetivando a minimização do erro.

Logo, de acordo com essas premissas, a língua deve ser ensinada buscando-se a aprendizagem significativa, através da automatização da resposta, pois se aprende pela prática.

Entretanto tal automatização revela um aspecto passivo do aprendiz, que não é encorajado a tomar iniciativas, havendo possibilidades de criação e interação escassas.

Sabendo que os lingüistas estruturalistas defendem que a língua é um conjunto de hábitos e estes são adquiridos condicionalmente, Maia e al. (2000) explana que Bloomfield descreve os hábitos da criança aprendendo a língua materna como imitativos, enquanto paralelamente Skinner tenta provar que a língua é um conjunto de hábitos realizando experimentos de condicionamento com animais para definir o comportamento verbal. Segundo essa perspectiva, ao aprender uma língua, o aprendiz poderia cometer erros que o levariam a adquirir maus hábitos, enquanto o falante nativo não os cometeria. Daí os estudos contrastivos para levantar a influência da língua materna nos erros, procurando processos de minimizá-los.

Pode-se dizer que com essa abordagem, nas aulas, o aluno primeiro ouve, para depois falar, posteriormente ler e finalmente escrever. Em geral, os



materiais são apresentados em diálogos, dependendo assim da mímica para o efetivo entendimento dos conteúdos abordados. A aprendizagem repetitiva é enfatizada para que os alunos evitem cometer erros, sendo a gramática ensinada de forma indutiva e reforçado os acertos durante as repetições. Esta abordagem não é a mais difundida nas escolas públicas em nosso país porque os laboratórios de línguas, com gravadores e equipamentos de retorno auditivos são fundamentais na abordagem e pelos seus custos raramente estão disponíveis. Laboratórios com esta finalidade existem em algumas universidades para a formação de professores que repetem pronúncias, ouvem-se, são corrigidos por seus professores na perspectiva de internalizar estruturas próprias da língua alvo.

Como aconteceu com as abordagens anteriores, esta também sofre duras críticas e exigências por uma nova abordagem, que na década de 1970 parece inevitável. Essa demanda passa a ocupar discussões dado o fato de os aprendizes não serem capazes de transferir para as situações cotidianas os conteúdos aprendidos por meio das repetições e também pelo surgimento de novas teorias de ensino/aprendizagem de língua.

### *2.2.6 Abordagem Comunicativa*

Os conceitos constituintes dessa abordagem veem a língua como fenômeno de comunicação, tendo assim como pressupostos teóricos várias áreas disciplinares, tais como a Filosofia da Linguagem, a Análise do Discurso, a Lingüística Aplicada, entre outras (Leffa, 1988).

É enfatizada a semântica da língua, com o objetivo de se descrever o que se faz através da língua, isto é, o uso da linguagem apropriada e adequada à situação em que ocorre o ato da fala é a preocupação dessa abordagem.

Os diálogos representam personagens em situações reais e os textos abrangem toda a gama de formas impressas (bulas de remédio, jornais, revistas, contas, rótulos, etc.).

As habilidades da língua não seguem uma ordem específica, sendo apresentadas de modo integrado. Não há restrições quanto ao uso da língua materna, já que o professor deixa de exercer o papel de distribuidor de

conhecimento, passando a ser orientador, ou seja, a aprendizagem é centrada no aluno, tanto em termos de conteúdo como nas técnicas de sala de aula.

Ao exercer tal função, o professor passa a valorizar os aspectos afetivos do aluno, encorajando-o a participação e mostrando-se sensível aos seus interesses. Entretanto um de seus problemas é identificar o conteúdo de cada unidade do material de apoio.

Gottheim (2000) salienta que no Brasil, a abordagem comunicativa surge de maneira provocativa, contrapondo-se as abordagens anteriores causando um forte impacto nos professores. Tal impressão dá-se pela nova perspectiva de ensino de idiomas, a maneira de como ensiná-la e aprendê-la, pois vê o aluno como agente em sua formação.

Vários teóricos possuem diferentes concepções para o ensino da abordagem comunicativa. Littlewood (1981) compreende como característica no ensino comunicativo a preocupação tanto dos aspectos estruturais como dos aspectos funcionais.

Richards e Rodgers (1986) ao citar Howatt distinguem o ensino comunicativo pela utilização da língua para o processo de comunicação e também para o processo de aprendizagem da própria língua. Os autores, ainda destacam entre suas características, quatro principais: a língua é um sistema para expressar significado; sua função primordial é a interação e comunicação; a estrutura da língua reflete usos funcionais e comunicativos e as unidades fundamentais da língua não são apenas as dos aspectos gramaticais e estruturais, tendo também as características de significação funcional e comunicativa manifestada no discurso.

Leffa (1988) expressa que houve a tentativa de classificação das noções e funções tendo como representantes Wilkins (1976) e Van Ek (1976)<sup>20</sup>. O foco dessa concepção baseia-se na interação juntamente com as funções das expressões utilizadas, ou seja, as noções (significado) referem-se a uma função (intenção) específica daquele que fala.

Widdowson (1978) propõe um ensino interdisciplinar que trate tópicos, afirmando que as dificuldades quanto à apresentação da língua poderiam ser

---

<sup>20</sup> Teorias encontradas nas seguintes bibliografias: EK, J.A. Van. *The Threshold Level for modern language learning in schools*. London, Longman, 1976. WILKINS, D.A. *Notional syllabuses*. London, Oxford University Press, 1976.

minimizadas, tendendo a desaparecer. O problema dessa concepção são os alunos que não mais se encontram nas escolas regulares ou que há muito já terminaram seus estudos.

Zanón (1999) salienta que após 1980, o ensino comunicativo é difundido por meio de tarefas. Essa proposta busca criar um espaço de comunicação real para que o aluno se expresse sem restrições na língua-alvo.

Peris (2004) considerando que este conceito apresenta algumas lacunas, amplia-o, já que alega que nem toda comunicação apresenta aprendizagem, sendo esta, para ele, o objetivo principal. Assim, para esse autor,

Una tarea es cualquier iniciativa para el aprendizaje que consista en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella. (PERIS, 2004 p.20)<sup>21</sup>

As aulas são configuradas sem estabelecer prioridades na apresentação das habilidades (ouvir, falar, ler, escrever e compreender), dando-se maior ênfase na comunicação do aluno, como exemplo, a maneira de dirigir-se ao balconista de uma loja para pedir informações, buscando assim a participação dos alunos no processo de aprendizagem através de dramatizações, trabalhos em grupos, etc. O professor elege situações cotidianas e cria vivências a serem dramatizadas em sala de aula para que os alunos tenham alguma experiência de uso da língua alvo ainda que em um contexto artificialmente criado para tal. Nesta perspectiva o professor precisa conhecer bem a língua, também na modalidade oral para interagir com os aprendizes, não se prendendo rigidamente a uma única forma de dizer na língua o que caracterizaria ações da abordagem audiolingual.

No Brasil, essa proposta encontra resistências e verifica-se nos materiais didáticos pouca produção que siga o princípio da abordagem comunicativa por tarefas.

---

<sup>21</sup> Uma tarefa é qualquer iniciativa para a aprendizagem que consista na realização em sala de aula de atividades de uso da língua que sejam representativas daquelas que são realizadas fora desse contexto de sala de aula. (PERIS, 2004 p.20)

Entendo que a discussão dessas abordagens não implica numa apologia pelo uso de uma ou outra nem tampouco queira justificar sua eficiência, porque em alguma medida elas defendem princípios pertinentes, mas pecam excluindo o aprendiz, prescrevendo etapas, ou induzindo a treinamentos pouco ligados ao uso efetivo da língua.

Em síntese, parti do postulado de que, o professor não é apenas um profissional que aplica os conhecimentos tecnicamente, ou apenas um sujeito determinado por mecanismos sociais, mas sim um educador ativo e reflexivo, que assume sua prática sob um prisma crítico. Já que ao adentrar a sala de aula, interage com o outro criando conceituações que podem influenciar no processo de aquisição do novo idioma. Assim, para captações positivas, estes utilizam de suas crenças, de seus modelos e de seus saberes para que ante as dificuldades adotem procedimentos e/ou propostas minimizadores.

Também vislumbrei as abordagens para o ensino de línguas, procurando mostrar alguns limites e possibilidades apresentadas por cada uma delas. Percebe-se de maneira geral que o aprendiz tem pouco espaço para se colocar, que as interações verbais não são contempladas e que o professor precisa, como condição necessária, conhecer bem a língua com a qual vai trabalhar para realizar a tarefa de ensinar uma língua estrangeira.

Dando continuidade a esta pesquisa, apresento no próximo capítulo, a metodologia empregada para ouvir o que têm a dizer professores atuantes no ensino de Língua Espanhola. Para tal apresento a descrição dos sujeitos e instituições selecionadas para a realização da entrevista e demais explicativas relevantes.

# Capítulo 3

## Explicativas e Metodologia



(Portinari - Palhacinhos na Gangorra)

**Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.  
Esse que-fazer-se encontram um no corpo do outro.  
Enquanto ensino contínuo buscando, reprocuroando.  
Ensino porque busco, porque indaguei,  
por que indago e me indago.  
Pesquisa para constatar, constatando intervenho,  
intervindo educo e me educo.  
Pesquisa para conhecer o que ainda não  
conheço e comunicar ou anunciar a novidade.**  
(PAULO FREIRE, 2004, p. 32)

Apresento neste capítulo minhas trilhas até chegar à pesquisa efetiva. As estradas por onde caminhei. As experimentações que vivi e o eixo metodológico que conheci.

### 3.1 *Gênese da Busca*

Ao pensarmos em pesquisa, muitas vezes, deslumbramos um universo de tubos de ensaio, provetas, cânulas, a manipulação de substâncias complexas em várias etapas de desenvolvimento. Entretanto Houaiss (2001) revela que mais do que isso, a pesquisa busca a descoberta de conhecimentos, sejam estes científicos, literários, artísticos, entre muitos outros.

Assim me deparei com a pesquisa quando ingressei no Mestrado em Educação nessa instituição. De veras a minha concepção sobre pesquisa era muito diversa do que hoje concebo. Cria que pesquisa era a imensidão de números e cálculos, em variáveis e que somente este modelo seria vigente e funcional. Não me cabe aqui, expor concepções valorativas sobre os modelos de pesquisa, mas relato o exposto anteriormente para demonstrar como meus horizontes se abriram a novos rumos e como cheguei a essa dissertação.

Na concordância com o pensamento de Demo (1997), a pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade. Minayo (2000) em seus dizeres aponta que a pesquisa reflete aproximações sucessivas da realidade.

Segundo Chauí (1999), a pesquisa nos lança a interrogação, solicita nossa reflexão, nossa crítica, é defrontar-se com o instituído, é descoberta, invenção, criação. É perceber compreensivamente as totalidades e as sínteses que suscitam as indagações. É o trabalho do pensamento e da linguagem para pensar e dizer o que ainda não foi pensado e dito; é a ação civilizatória contra a barbárie social e política.

Desse modo, não calava dentro de mim a história da Língua Espanhola em nosso cenário educacional. As lacunas fizeram-me querer mais, por isso optei por essa pesquisa.

Minha história de paixão com esse idioma é anterior a muitos sonhos que surgiram no decorrer de minha vida. Ainda garoto, após o falecimento de

meu pai, percebi que somente a educação poderia permitir-me conquistas e atravessar a azáfama que vivia. As lutas para dedicar-me ao estudo foram imperiosas, mas aprendi que somente conseguiria vencer as muitas dificuldades que tinha na minha vida se estudasse muito.

Assim, comecei a estudar a Língua Espanhola no último ano do Ensino Fundamental. Aos dezesseis anos, apenas tinha como conhecimento uma língua estrangeira, precisando muito trabalhar, optei por ensinar. Para a minha surpresa, em apenas dois meses, após minha decisão, eu já estava lecionando.

Ao término do Ensino Médio, ainda cheio de questionamentos, declarei a minha escolha em ser professor e cursar Letras. Comecei a graduação, cheio das crenças e confesso que quis desistir de tudo e buscar outro rumo, mas resisti.

Como percebi muitas rupturas em minha formação inicial, quis ir além, buscar mais. Assim, ao ingressar no curso de pós-graduação, pensei na possibilidade de pesquisar sobre essas lacunas.

Percebi-me então como pesquisador, como um ser capaz de refletir, descobrir, compreender, segundo Luna (1999) um intérprete da realidade pesquisada. Não busco, com certeza, instituir uma verdade suprema, mesmo porque ao entrar em contato com o objeto, impregno-me dele. Mas sim, demonstrar que o conhecimento produzido é fidedigno e relevante teoricamente e/ou socialmente.

Nesse estudo, focalizo especificamente professores de L.E., docentes de escolas públicas e particulares. Como a Lei 11.161 institui o ensino da Língua Espanhola no Ensino Médio, abrangendo para a implementação facultativa no Ensino Fundamental II, encontraremos sujeitos pertencentes a ambos os segmentos, isto é, o Ensino Fundamental e Médio.

Quanto à relevância, atualmente, as pesquisas sobre L.E. têm conquistado os grandes debates<sup>22</sup>. Entretanto, ainda há carência de pesquisas

---

<sup>22</sup> Alguns exemplos de dissertações e teses: *USP*: Rinaldi (2006), Lemos (2008). *Unicamp*: Bugel (1998), Celada (2002), Colombo (2001), Cruz (2001), Cahua Riera (2005). *UnB*: Garcia Murga (2007), Freitas (2008), Espinosa Taset (2006), Scherer (2008), Nogueira (2008), Menezes (2008), Alvarez (2009). *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*: Fraga (2001), De Nardi (2007), Raupp (2008). *Universidade Federal Fluminense*: Giglio (2006), Oliveira (2006). *Federal de Santa Catarina*: Escalante (2006). *Universidade Católica de Pelotas*: Loose (2006), Tavares (2007). *Universidade Federal do Oeste do Paraná*: Carmona (2006) entre tantos outros.

acerca dos problemas relativos ao exercício docente de L.E., já que a maioria das pesquisas tem versado sobre os aspectos gramaticais, fonológicos e literários da língua espanhola.

Vale ressaltar ainda que, buscar entender quem são, hoje, os atores sociais envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem desse idioma, parece-me ser de suma importância para a melhoria de tais processos.

Portanto, o objetivo geral deste trabalho é empreender um estudo exploratório sobre os desafios enfrentados pelos professores, tendo a L.E. em um contexto de ensino.

De acordo com Chizzotti (1995, p. 104), a pesquisa exploratória objetiva, em geral, visa “provocar o esclarecimento de uma situação para a tomada de consciência”.

Ainda segundo Gil (1999)

A pesquisa exploratória, que pode envolver levantamento bibliográfico, entrevista com pessoas com experiências práticas acerca do tema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão, tem como finalidade básica desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias para a formulação de problemas mais focados ou levantamento de hipóteses para pesquisas posteriores. (GIL, 1999, p. 43).

Mais especificamente, esta investigação objetiva contribuir com subsídios para: a) Identificar os modos como a Língua Espanhola sendo ensinada; b) Conhecer o que dizem os docentes deste idioma sobre suas práticas.

Desse modo, cheguei ao objeto de pesquisa dessa dissertação: *Ensino de Língua Espanhola - desafios à atuação docente*.

### 3.2 Detalhamento de Dados e da Metodologia

Inserida nos amplos debates acerca da Língua Espanhola, esta pesquisa apresenta um caráter qualitativo, isto é, responde a questões muito particulares e preocupa-se com uma realidade que não pode ser quantificada, pois não requer o uso de técnicas ou métodos estatísticos. A preocupação



maior é interpretar os fenômenos apresentados considerando como fonte direta de dados o ambiente, sendo o processo como foco principal.

De acordo com Minayo (2000), a pesquisa qualitativa:

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, com valores, crenças, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalidade de variáveis. (MINAYO, 2000, p.22)

Logo, não busco com esta pesquisa enumerar e medir os objetos estudados. Minha pesquisa abarca a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares, processos interativos, buscando compreender os fenômenos, segundo a perspectiva dos sujeitos.

Assim, segundo Alves-Mazzoti e Gewandsznjder (1998) a principal característica das pesquisas qualitativas

[...] é o fato de que estas seguem a tradição “compreensiva” ou interpretativa. Isto significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. (ALVES-MAZZOTI e GEWANDSNZJDER, 1998, p. 131),

Para tanto, privilegiei o recurso de entrevistas, procedimento mais usual em trabalho de campo, posto que através dela, o “*pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais*” (MINAYO, 2003, p. 57).

Por entender que a preparação das entrevistas constitui uma das etapas mais importantes da pesquisa, busquei atentar para seu planejamento, tendo em vista o objetivo a ser alcançado, escolhendo como sujeitos, aqueles que possuíssem familiaridade com o tema pesquisado, oferecendo garantias de sigilo de suas confidências e identidade.

Consoante Duarte (2001) explicita que

[...] entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, onde os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e

levantando informações consistentes que lhe permitam descrever a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais fácil obter com outros instrumentos de coleta de dados [...]. (DUARTE, 2001, p.02)

A modalidade de entrevista utilizada foi a semi-estruturada, a qual permite que o entrevistador introduza questionamentos ou intervenções buscando aprofundar as informações ou opiniões do informante sem que esteja preso a formulações prefixadas, podendo assim sua fala percorrer vários âmbitos, tais como: experiências pessoais, elementos históricos, sociais, dentre outros, que facilitarão a comunicação.

Ainda nos disseres de Minayo (2000)

[...] o que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas. (MINAYO, 2000, p.109)

As entrevistas com os professores objetivaram compreender o caminho trilhado por eles até a sala de aula, vislumbrando sua prática. Para isso, elas tiveram um roteiro pré-estabelecido, contudo a possibilidade de surgir novas questões, permitiu-me que outras indagações fizessem parte das entrevistas colaborando para a investigação.

Não me esqueci das palavras de Lüdke e André (2004) que afirmam que

[...] o entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro pré-estabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja adaptação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito [...]. (LÜDKE E ANDRÉ, 2004, p. 36)

Nesse estudo focalizo especificadamente professores de Língua Espanhola e ao buscar os sujeitos nas instituições particulares, encontrei muitos professores de outras disciplinas de formação que estudaram o idioma apenas em escolas de línguas e que por escassez de aulas na sua formação de base, optaram por lecionar o espanhol. Também encontrei professores nativos, sem nenhuma formação específica, apenas com o conhecimento por

ter nascido em um país de língua hispana. Logo, considerando que a formação docente é de grande importância para a constituição do professor, optei por professores que possuísem graduação no idioma alvo.

Na rede pública de ensino, as dificuldades para encontrar os sujeitos deram-se de outra maneira. Na cidade em que resido<sup>23</sup> existem duas modalidades de ensino de espanhol nas escolas estaduais: os centros de línguas e as oficinas de tempo integral.

Os Centros de Línguas (CELs) surgiram em 1987 no Estado de São Paulo, dando cumprimento à decisão política do Governo de integração latino-americana<sup>24</sup>, como medida mais viável para a implantação da Língua Espanhola no quadro de disciplinas. Os cursos compreendem seis estágios de desenvolvimento em dois níveis com quatro aulas de cinquenta minutos, num total de 480 (quatrocentas e oitenta) horas de ensino de espanhol distribuídas de acordo com a disponibilidade da escola estadual que sedia a unidade do CEL, sendo uma atividade extracurricular no contra turno do horário letivo dos alunos.

Já a Escola de Tempo Integral (ETI), criada em 2006, conta com as Oficinas de Língua Espanhola presentes em seu horário regular de estudos, isto é, os alunos permanecem na escola por nove horas, em turno matutino e vespertino. No primeiro ano de implantação as escolas seguiram a composição do período com o ensino das disciplinas básicas no matutino e das oficinas no vespertino. Entretanto assim como a quantidade de horas, essa composição alterou-se, configurando-se de acordo com a realidade de cada instituição. No princípio muitas escolas optaram por uma hora semanal, num total de 40 (quarenta) horas anuais de ensino de espanhol, mas com a experiência, acabaram variando para duas ou três horas aulas semanais, compreendendo de 80 (oitenta) a 120 (cento e vinte) horas anuais. Em 2009, a inclusão dessa disciplina na grade curricular passou a ser optativa.

Segundo o sítio na internet da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)<sup>25</sup>, em 2009, havia 399 (trezentas e noventa e nove) escolas funcionando com esse modelo no Estado de São Paulo.

---

<sup>23</sup> Omitiu-se o nome das cidades para a preservação da identidade dos sujeitos.

<sup>24</sup> Vide Constituição Federal de 1988, Artigo 4.º, Parágrafo Único.

<sup>25</sup> Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>

Dessa maneira, optamos pela pesquisa com sujeitos da Escola de Tempo Integral, porque cremos que as aulas dos CELs compõem uma configuração diferenciada de ensino, sendo optativa ao alunado como o curso das escolas de idiomas.

Em minha cidade, há dois pólos de CELs em duas unidades de ensino centrais e seis Escolas de Tempo Integral, contudo apenas uma oferece o componente curricular Oficina de Língua Espanhola. Dessa forma optei primeiramente por verificar a quantidade de professores desta disciplina, o que me surpreendeu por em uma cidade de aproximadamente 600.000 habitantes, encontrar apenas uma professora.

Tentei realizar a entrevista com ela por inúmeras vezes, marcamos vários horários, nos quais a mesma se fez ausente. Assim, optei por buscar os sujeitos em escolas estaduais em um município vizinho, o qual também possui um Centro de Estudo de Línguas e uma Escola de Tempo Integral com Oficina de Língua Espanhola. Tanto os gestores, como os professores da ETI me receberam muito amistosamente.

Os entrevistados da rede particular não mostraram resistência quanto à solicitação de participação na pesquisa, apenas questionaram sobre a omissão dos seus dados, pois manifestaram receio de sofrer represálias das instituições nas quais trabalham.

Dessa forma cheguei a 04 (quatro) sujeitos, sendo 02 (dois) da Rede Pública de Ensino e 02 (dois) da Rede Particular.

As entrevistas foram organizadas da seguinte forma:

1ª entrevista: Professora, aqui nomeada por “P1”<sup>26</sup> da Escola Particular, aqui nomeada por “EP1” teve sua entrevista realizada após as suas aulas no período matutino. A mesma apresentou-se muito solícita. A escolha por esse horário, foi opção da “P1”, pois a mesma ministra aulas em escolas de idiomas no período vespertino e noturno.

---

<sup>26</sup> Os nomes dos sujeitos, escolas e universidades envolvidas foram omitidos para preservar o sigilo e ética da pesquisa. Portanto, omito nos anexos as transcrições na íntegra das entrevistas, para que não haja a possibilidade de identificação dos sujeitos e instituições, além de ser este um pedido dos entrevistados ao se pré-disporem a ajudar neste estudo.

2ª entrevista: Professor “P2” da Escola Particular, nomeada por “EP2” sugeriu que sua entrevista fosse realizada em sua residência para que pudesse estar fora do ambiente de trabalho e não se preocupasse com nenhum problema. O mesmo recebeu-me em sua sala de estar, externalizando que era o ambiente da casa mais confortável para um “bate bola”.

3ª e 4ª entrevistas: Professoras “P3” e “P4” da Escola Estadual, denominada aqui por “EE” tiveram suas entrevistas realizadas na própria Unidade de Ensino em horários diferentes. A professora “P3” solicitou que fosse realizada a entrevista em seu horário de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) com o aval da coordenação e a professora “P4” optou por realizar a entrevista em seu horário de almoço, pois ministra aulas no período matutino e vespertino.

Desses quatro sujeitos, três são professoras e um é professor. É importante ressaltar que não foi critério estabelecido para este estudo a escolha em relação ao gênero de professoras por professores, mas como afirma Ristoff (2006) a trajetória da mulher perpassa a educação no lar, sendo esta para o lar. Seguindo de uma educação primária para uma presença hoje majoritária em todas as esferas da educação, até mesmo com uma participação expressiva no ensino superior. Conforme indicam os dados estatísticos de emprego feminino de abril de 2009 (Censo Escolar 2007) há 81,95% de mulheres na Educação Básica e 64,45% delas encontram-se no Ensino Médio<sup>27</sup>.

A análise dos dados por meios destas entrevistas foi realizada procurando identificar as circunstâncias do ensino de Língua Espanhola no contexto das instituições em que atuam, e conhecer o que dizem os docentes deste idioma sobre suas práticas, suas concepções sobre seus papéis como professores de espanhol, limites e possibilidades salientados sobre a temática. Para isso, fiz recurso da análise na perspectiva histórico-cultural, pois como afirma Freitas (2002, p. 22), esta “*percebe os sujeitos como históricos, datados,*

---

<sup>27</sup> Os dados estão disponíveis em: [www.inep.gov.br/download/censo/2009/sinopse\\_professor.zip](http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/sinopse_professor.zip) com acesso em 05/04/2010. Em relação à Educação Básica, 81,95% se refere a 1.542.925 mulheres. Já no Ensino Médio, 64,45% refere-se a 267.174 professoras.

*concretos, marcados por uma cultura como criadores de idéias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela.”*

### 3.2.1 *Conhecendo os Sujeitos*

Tratarei agora de algumas informações e detalhes sobre os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, destacando pormenores e características de interesse para o estudo aqui realizado.

A professora “P1” leciona na “EP1” há cinco anos para a o Ensino Fundamental e Médio, mas tem prática como docente há dez anos. Coursou a faculdade de Ciências e Letras de uma universidade pública de São Paulo, voltando ao interior, após o término da mesma. Lecionou na escola pública e também na escola particular. Especializou-se em tradução e realizou cursos de extensão nas Universidades de Valladolid e Castila y León na Espanha.

O professor “P2” da escola “EP2” trabalha com educação há nove anos em unidades de ensino diferentes, mas antes de ingressar na formação em Letras, trabalhava como tecnólogo numa empresa de grande porte da região. Após sua demissão decidiu cursar a faculdade de Letras em uma das universidades locais, entretanto cursou Letras – Português/Espanhol, pois julgava ser mais fácil aprender uma língua próxima.

Sempre residiu na mesma cidade, mas por necessidade de especialização, realizou curso em São Paulo no colégio Miguel de Cervantes, possuindo proficiência em Língua Espanhola. Trabalhava em escolas de idiomas, mas como estava descontente com o salário, resolveu se dedicar ao ensino da rede particular no Ensino Fundamental. Com exceção das aulas eventuais ministradas na periferia, nunca teve aulas atribuídas na rede pública.

Já a “P3” afirma que sua paixão por lecionar sempre foi inerente. Sua trajetória docente conta com onze anos de docência, sendo os últimos quatro apenas na escola pública com aulas de espanhol para o Ensino Fundamental na Oficina da Escola de Tempo Integral. Leciona para os sextos e sétimos anos (entretanto na rede estadual, mantém-se a nomenclatura de séries, assim, quintas e sextas séries). Desde que terminou o curso de licenciatura em

universidade particular da região, busca ampliar suas aulas com atividades culturais e jogos lúdicos relativos à cultura espanhola.

Assim como “P3”, a docente “P4” também é professora da ETI, ela terminou a licenciatura no ano de 2003. Gostaria de ter realizado licenciatura monolíngue, mas como não foi possível porque as faculdades da região não ofereciam o curso optou por formar-se em Português/Espanhol na cidade vizinha a sua. Desde o término de sua licenciatura, lecionava português para o Ensino Fundamental e Médio, apenas no ano de 2009, com a escassez das aulas de Língua Portuguesa, optou por Lecionar o Espanhol nas Oficinas da Escola do Tempo Integral. Leciona especificadamente para as sétimas e oitavas séries e na área de Língua Espanhola não realizou nenhum curso de aperfeiçoamento.

### *3.2.2 Conhecendo as Instituições*

Creio que cabe neste momento, explicitar os espaços de trabalho dos docentes descritos acima.

A escola “EP1” fundada há quase quarenta anos, é formada por sete unidades de trabalho dentro do Estado de São Paulo. Na instituição são realizados estudos envolvendo a Psicologia aplicada à Educação. Seu projeto educacional tem como base a evidência de que o processo de desenvolvimento humano é realizado num núcleo onde coexistem igualdades e diferenças e que, por meio do intercâmbio, as diferenças são assimiladas e enriquecem esse mesmo núcleo.

Com grade diferenciada, possui 1.400 (mil e quatrocentos) alunos distribuídos entre o período matutino e vespertino. No período matutino conta com salas de Educação Infantil, Ensino Fundamental - Séries Iniciais e Finais e Ensino Médio. No período vespertino conta com salas da Educação Infantil e Ensino Fundamental - séries iniciais.

As dependências estão equipadas com salas de aula, laboratórios de Biologia, Ciências, Física, Química, informática, sala de artes, sala de artes visuais e musicais, área de recreação exclusiva para educação infantil, horta,

ginásio poliesportivo, salas para prática de balé, judô, piscinas aquecidas, bosque, campo de futebol, biblioteca, capela.

A equipe gestora da escola é composta por uma diretora e uma vice-diretora, além de três coordenadoras pedagógicas.

A unidade de ensino “EP2” conta com Laboratório de Ciências, Laboratórios de Informática, Sala de Estudos, Horta/Estufa, Recinto de aves e mamíferos, Brinquedoteca, Biblioteca, Videoteca, Playground, Ateliê Culinário, Minicidade e Restaurante.

Seu espaço físico é dividido por 980 (novecentos e oitenta) alunos desde o Berçário/Maternal, até o Pré-vestibular, contando ainda com o Ensino Profissionalizante.

A equipe gestora está dividida entre diretor pedagógico e diretor financeiro, contando com o apoio de quatro coordenadores.

Sua proposta filosófica é educar para o pensar, para o exercício da cidadania, para os valores e, especialmente, para o empreendedorismo criativo e consciente. Dessa maneira, a instituição pretende formar um cidadão com sólida base intelectual e cultural, com valores éticos sedimentados, habilidades e senso crítico-reflexivo desenvolvidos e que possa contribuir como agente transformador nas alçadas familiar, social e profissional.

A escola “EE” é mantida pelo Poder Público Estadual e Administrada pela Secretaria de Estado da Educação com base nos dispositivos constitucionais vigentes, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente, respeitando as normas regimentais básicas estabelecidas.

Situada com acesso privilegiado no centro da cidade, possui 885 (oitocentos e oitenta e cinco). Está composta por Ensino Fundamental na modalidade Integral, mantendo o Ensino Médio e o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno.

Em seu espaço físico encontram-se duas quadras poliesportivas, amplo espaço gramado, sala da direção, sala da coordenação, biblioteca, duas secretarias (uma interna e outra externa), dois laboratórios, sala de informática, sala de arte, salão nobre, sala dos professores, cozinha, refeitório, cantina e pátio.



A equipe gestora é composta por um diretor, duas vice-diretoras e três coordenadoras pedagógicas (uma por período). O corpo docente efetivo é maioria, entretanto há docentes Ocupação de Função-Atividade (OFA's).

Busquei nesse capítulo detalhar os sujeitos e suas instituições, bem como destacar as alamedas que me conduziram a essa pesquisa. No próximo capítulo analiso os dados obtidos através das falas dos sujeitos, buscando coser as informações obtidas.

## Capítulo 4

### Apresentação e Discussão dos Dados



(Pablo Picasso – Girl with a mandolin)

**O homem entra no diálogo com voz integral.  
Participa dele não só com seus pensamentos  
mas também com seu destino,  
com toda a sua individualidade.  
(Bakhtin, 2003, p. 349)**

Quero nesta etapa do trabalho, salientar que o ensino de espanhol hoje no Brasil constitui tarefa que demanda uma série de reflexões, entretanto tais ponderações não podem ser realizadas baseadas apenas em dados quantitativos, como, por exemplo, destacar o número de falantes no mundo e o aumento significativo do idioma nos Estados Unidos, o que implica em aspectos da expansão desta língua no cenário das questões econômicas, ou ainda no âmbito educacional brasileiro, o número de alunos a serem assistidos e o número de professores efetivamente formados para tal. É diante desta realidade complexa que irei aprofundar o olhar sobre esta questão. Durante essa pesquisa tive perguntas a responder e objetivos a alcançar, ao buscar compreendê-las, deparei-me com constatações importantes. Para melhor explicação, dividi os dados coletados em quatro eixos de análise: veredas até a sala de aula; organização prática do ser professor de língua espanhola; entaves do cotidiano e perspectivas.

Posto que, como afirma Bradley (1993),

[...] em pesquisas qualitativas, as grandes massas de dados são quebradas em unidades menores e, em seguida, reagrupadas em categorias que se relacionam entre si de forma a ressaltar padrões, temas e conceitos. (BRADLEY, 1993, p. 431)

Neste capítulo busco discutir os dados obtidos, relacionando-os com os diferentes desafios encontrados pelos professores de língua espanhola. Os mesmos serão apresentados a partir dos eixos de análise citados anteriormente. Por fim, apresento minha constituição como professor.

#### 4.1 *Veredas até a sala de aula*

A escolha de uma profissão perpassa por indagações como a remuneração a ser conseguida, a valorização pelo mercado de trabalho ou até mesmo pela paixão por determinadas carreiras. Pretendendo entender como meus sujeitos se constituíram professores, busquei indagá-los sobre o porquê da escolha da língua espanhola e como esse idioma surgiu em suas vidas. Para a minha surpresa, apenas “P3” tinha contato anterior à universidade com a língua espanhola, por meio de obras culturais.

*[...] sempre achei lindo o baile flamenco. As mulheres têm postura, são cortejadas. O tango é maravilhoso. Ao falar espanhol é como se eu declamasse um poema de Borges ou revivesse todas as aventuras de Dom Quixote. Sou apaixonada pela língua, pela cultura, pelo povo. (P3)*

Os demais sujeitos, de uma maneira geral, começaram a estudar o espanhol como consequência de outros fatores, como exemplos, a falta de identificação com outros idiomas e o âmbito comercial.

*O espanhol foi comercial, a escolha foi comercial. Pelo Mercosul, por estarmos rodeados de países que falam espanhol eu achei que o espanhol seria mais comercial que o francês. (P1)*

*Não acho o som do inglês bonito, para mim parece uma língua rude sem beleza alguma. Assim optei pelo espanhol que me parecia mais próximo do português e mais fácil, só que o que descobri foi bem ao contrário. É uma língua apaixonante, mas muito trabalhosa, com aspectos gramaticais bem precisos que devem ser levados em conta na comunicação. (P2)*

Creio ser relevante neste momento salientar que por muitas vezes, a opção pelos cursos de licenciatura não ocorre pelo desejo de ser professor desta ou daquela disciplina, mas sim pelo acaso que determina estas escolhas. Neste sentido, é muito importante que os cursos de licenciatura se estruturam a fim de motivar o profissional e levá-lo a perceber o valor e a importância de sua futura área de atuação.

Na formação universitária, buscam-se as competências necessárias para o bom desempenho profissional, isto é, não o treinamento de técnicas e métodos, mas sim a preparação para um desenvolvimento e autonomia profissional consistente. A formação docente pretendida não é uma formação calcada no pensamento tecnicista, mas sim em uma formação que contemple os aspectos sócio-históricos dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de uma prática reflexiva.

Kuenzer (2002) desenvolve o conceito de competência como práxis que articula conhecimento teórico e capacidade de atuar em situações de risco e incerteza. O conceito de competência é definido como

*a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de*

vida... vinculado a idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos. (KUENZER, 2002, p. 8).

Sendo assim, observemos a seguinte fala de “P1”.

*[...] o curso da USP já começou em nível avançadíssimo, então eu fiz o curso paralelo, eu estudava em casa também. Mas foi uma formação muito boa, embora a gente tenha pouca formação dentro da faculdade de letras com o ensino de espanhol, mas com a gramática espanhola o ensino é excelente. (P1)*

O depoimento de “P1” mostra que sua formação inicial foi interessante em aspectos mais técnicos (gramática de língua espanhola, aspectos formais da língua), mas menos conveniente no aprofundamento de discussões acerca de sua prática em sala de aula. Esta afirmação nos remete à importante discussão na área sobre a formação inicial de professores ser fortemente pautada na racionalidade técnica.

Segundo Fávero (2002),

*é necessário propor a construção de uma concepção dialética, em que a teoria e prática sejam consideradas como um núcleo articulador no processo de formação, a partir do trabalho desenvolvido com esses dois elementos de forma integrada, indissociável e complementar. (FÁVERO, 2002, p. 65)*

Ainda nesta temática, os dizeres de meus interlocutores revelam a dificuldade em refletir sobre a formação inicial.

*Minha formação universitária foi bem adversa, mesmo porque primeiramente cursei Projetos de Mecânica (...) Confesso que gostava do que fazia, claro não como o que faço hoje, hoje tenho mais prazer em trabalhar, mas minha formação acadêmica em educação teve uma origem bem atrapalhada. [...]. Embora já tivesse alguns anos trabalhando na área decidi mudar minha vida completamente. Sempre adorei escrever poesias (...) Aí pensei, porque não começar a estudar para me dedicar a isso, no início era mais para aprender a escrever melhor e quem sabe um dia publicar e ganhar dinheiro com isso, mas depois surgiu o espanhol na minha vida e cá estou até hoje. (P2)*

*Foi boa, a gente aprende bastante coisa, mas assim, na prática... Como eu trabalho com oficina, e tenho que trabalhar de um modo diversificado, com brincadeiras, com o lúdico, para mim se eu ficasse*

*só na formação da universidade, não ia me ajudar muito não. Porque lá eles trabalham mais o... Com a gramática normal, lousa, caderno, eles não ensinam muito trabalhar com brincadeiras. Falta o contato de um com o outro, as diferentes técnicas. A brincadeira, o riso. (P3)*

*Preferia ter feito licenciatura somente em português, mas como não houve opção fiz licenciatura Bilingue, Português e Espanhol. (P4)*

Como relata “P2” sua formação em educação não foi sua primeira opção, formando-se primeiramente como tecnólogo. Ao pensar em cursar uma licenciatura visava a outros objetivos diferentes de lecionar, entretanto, o contato com curso possibilitou-lhe novos horizontes. “P3” revela que seus primeiros passos na formação foram adequados, mas refere que faltou uma formação voltada para a prática de ensino que enfrenta cotidianamente nas oficinas. Cita a questão de jogos e atividades mais lúdica, sem aprofundar muito esta questão, mas indica em seu depoimento que aprendeu aspectos gramaticais entre outros, porém teve menos oportunidades de discutir modos de ensinar a língua. Já “P4” deixa evidente que sua formação deu-se também em língua espanhola não por opção, mas sim pela falta de licenciatura monolíngue, fator que contribui para sua constituição como professora, ou seja, queria aprender e lecionar português, e em seu percurso acabou circunstancialmente trabalhando com o espanhol.

Posto estas denotações, compreendi que os sujeitos em seus dizeres sentem muita dificuldade em refletir sobre sua formação inicial, suas críticas são pouco adensadas e basicamente reclamam de não terem uma “receita” de como ensinar à realidade que enfrentam cotidianamente.

Os conceitos de formação são atravessados por idéias equivocadas do que é constituir-se professor e da necessidade de compreender uma formação que não seja meramente tecnicista. Assim, é necessário que o professor tenha conhecimentos do que é a atividade docente e de como esta deve ser realizada concretamente através de interações com o outro, a fim de que se compreenda a realidade educativa na sua integralidade.

Logo, cabe lembrar que “a atividade docente é ao mesmo tempo conhecimento e ação”. (PIMENTA, 2002, p.41), “inseparáveis no plano da subjetividade do professor, sempre dialogando o conhecimento pessoal com a ação” (SACRISTÁN, 1998, p. 12).

Ainda quando analisadas as falas de “P1” – “*embora a gente tenha pouca formação dentro da faculdade de letras com o ensino de espanhol, mas com a gramática espanhola o ensino é excelente*” - e “P3” – “*Porque lá eles trabalham mais o... Com a gramática normal, lousa, caderno, eles não ensinam muito trabalhar com brincadeiras.*” - é possível identificar quanto a formação inicial valoriza o ensino normativo. Para “P3”, o problema dessa super valorização parece ser mais saliente, pois em suas aulas sente a necessidade de outras estratégias de ensino, revelando implicitamente o processo de dissociação entre teoria e prática na sua formação inicial. Quando indagada sobre sua fala, expõe que há um trabalho efetivo com a normatização na universidade, esquecendo-se do contato com o outro, fator preponderante para as relações de ensino.

Assim, é possível perceber que a formação em língua estrangeira ainda é fortemente dominada pelo ensino de gramática, havendo desarticulação das disciplinas específicas e pedagógicas. Essa dissociação entre teoria e prática resulta em um empobrecimento das práticas na escola.

[...] Separam-se elementos indissociáveis como se o conhecimento pudesse primeiro ser adquirido para depois ser praticado. A raiz deste etapismo está na separação entre a formação e o trabalho. Este último termina ficando restrito a algumas disciplinas chamadas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. (FREITAS, 1992, p.12)

Tal desarticulação gera também uma descontextualização do idioma, pois aprender uma língua é muito mais do que empregar estruturas e léxicos adequados ao contexto.

Nas palavras de Goettenauer (2005)

A interação só é possível quando o falante consegue de fato incorporar a língua estudada, buscando dar sentido aos conhecimentos que adquiriu, não os sentidos da própria tradição cultural, baseados nos valores internalizados desde a infância, mas sim novos significados, a partir de novas perspectivas. (GOETTENAUER, 2005, p. 69)

Os enunciados trazidos ainda revelam duas premissas específicas desse idioma: a primeira, o papel de destaque que a língua tem ocupado no mercado econômico nacional e internacional; a segunda pela sua proximidade com o português, fator de conflitos no processo de ensino/aprendizagem.

Quanto à primeira, de acordo com Cruz (2001),

[...] no território nacional, a demanda pelo espanhol tem crescido vertiginosamente, conforme atestam seguidamente os anúncios dos meios de comunicação (jornais, revistas, TV, etc.), o que tem incentivado o interesse pela publicação de materiais didáticos nessa LE e a procura de profissionais qualificados na área. (CRUZ, 2001, p. 14),

Assim, em todas as áreas há profissionais que se dirigem a elas por interesse econômico, no momento da escolha profissional ou da opção por um curso superior, ter um mercado de trabalho consolidado é uma variável relevante. Interessante destacar que talvez esta variável não estivesse presente há uma década ou duas em nosso país já que o espanhol não era uma língua com valor comercial expressivo. Já atualmente este cenário se modificou e estes fatores afetam as escolhas profissionais de professores e também o interesse dos aprendizes (alunos) no espaço escolar.

Em se tratando das proximidades das línguas romances, Calvin (2004)<sup>28</sup> mostra que

Desde este punto de vista, las lenguas emparentadas serían las más fáciles de aprender: pero estas primeras teorizaciones no dejaron en claro hasta qué punto las divergencias y semejanzas entre los idiomas podrían causar interferencias. (CALVIN, 2004)<sup>29</sup>

Caracterizado na fala da autora, é possível destacar que as semelhanças nem sempre são um fator positivo no processo de ensino/aprendizagem. “P2” ao dizer “*optei pelo espanhol que me parecia mais próximo do português e mais fácil, só que o que descobri foi bem ao contrário*”, destaca que aparentemente o espanhol possibilitaria uma aprendizagem mais serena pela origem na mesma raiz lingüística, entretanto ao conhecer mais profundamente o idioma, percebeu que as semelhanças muitas vezes não são os fatores primordiais da língua, havendo a necessidade de conhecer o idioma de maneira global, com suas especificidades nem sempre simples. Ainda nas

---

<sup>28</sup> Texto disponível em: <http://www.sgci.mec.es/redelehttp://www.educacion.es/redele/revista1/calvi.shtml>

<sup>29</sup> Deste ponto de vista, línguas da mesma origem seriam mais fáceis de aprender, mas essas teorias precoces não deixam claro até que ponto as diferenças e semelhanças entre as línguas poderia causar interferências. (CALVIN, 2004)



palavras de Calvin (2004) “*la conciencia de las dimensiones reales del contraste es un instrumento muy eficaz para mejorar la competencia*”<sup>30</sup>

Outro aspecto presente nos depoimentos diz respeito aos cursos de formação continuada. Foi perguntado a eles de que modo os professores deram continuidade à formação na Língua Espanhola.

*O curso que fiz que valeu muito a pena foi na Espanha. Cursos de extensão nas Universidades de Valladolid e Castilla y León... Fiquei um mês na Espanha. Foi incrível, quando me recordo parece um sonho ter podido estudar e me comunicar o dia todo em espanhol. Foi uma experiência única e imprescindível para entender muitas coisas do idioma. (P1)*

*Costumo fazer muitos cursos no Miguel de Cervantes. Não dá para pagar todos, mas quando a escola banca metade, lá estou eu mais uma vez, fora os cursinhos das editoras. (P2)*

Somente “P1” possui pós-graduação específica na área de língua espanhola em território nacional, tendo podido especializar-se também na Espanha.

Embora “P2” não tenha feito cursos internacionais, tem experimentações diferentes, pois realiza extensões em unidade de ensino reconhecida pela embaixada espanhola.

As professoras “P3” e “P4” demonstram não ter realizado cursos extracurriculares. Como destaque na fala de “P3”.

*[..] no primeiro ano que começou o espanhol na escola estadual [...] eles deram um curso muito bom, foi lá na CENP, com o pessoal da embaixada espanhola de Brasília, mas no primeiro ano só. Foi um curso muito bom, teve muitas ideias boas, mas depois, não teve mais. (P3)*

A fala de “P3” mostra que ela depende bastante dos cursos que o próprio Estado oferece. Incluso ela parece se ressentir de ter feito apenas um curso, pois como salienta, o Estado ofereceu “*um curso muito bom*” de formação continuada, porém de forma pontual. Também “P2” fala do financiamento proporcionado pela própria escola, o qual lhe ajuda a manter uma formação continuada. Entretanto, ambos revelam a dificuldade de mantê-

---

<sup>30</sup> “a consciência das dimensões reais do contraste é um instrumento muito eficaz para melhorar a competência”

la, pois os cursos geram grandes custos que nem sempre são possíveis no orçamento dos professores.

Sabendo que a formação “*deve ser encarada como um processo permanente*” (NÓVOA, 2000, p.29), ao questionar sobre os cursos de formação continuada, as professoras estaduais revelam:

*[...] o custo é muito caro, sempre que a gente vai fazer, o custo é muito, então num dá... E eu ainda compro os materiais, tudo que eu preciso é eu que compro para usar nas minhas aulas, então não dá. [sic] (P3)*

*Eu nunca fiz nenhum curso, nem de capacitação, nem de reciclagem e nem nada, mas a outra professora já comentou que fez e que foi muito bom, mas eu mesmo nunca fiz por ser meu primeiro ano. (P4)*

Percebe-se nesses depoimentos claramente a dificuldade de especialização dos professores. Por se tratar de cursos na maioria das vezes localizados somente na capital, estes demandam um alto custo não propiciando que muitos dos professores do interior tenham acesso a eles. Outro aspecto a ser destacado, consiste na diferença importante em estar/morar nos grandes centros em que a oferta deste tipo de formação é mais intensa. Ao contrário, residir em municípios do interior em que esta oferta é bastante mais restrita implica que a formação continuada seja mais incentivada e cuidada, sendo necessárias políticas de formação continuada diferenciadas para estes públicos.

O processo de formação é imprescindível ao docente, pois este exerce um importante papel de mediador no desenvolvimento da elaboração conceitual na relação de ensino. Nas palavras de Imbernón (2000)

*A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2000, p.15)*

Desse modo, acreditar que apenas a formação inicial é suficiente para atuar dentro de sala de aula, parece-me ingênuo, pois este espaço é complexo e desafiador, exigindo constante estudo por parte do professor, como salientam

os próprios professores em seus depoimentos, pois se queixam da insuficiência da formação inicial para as práticas de ensino.

Ao permanecer estudante, é possível ampliar seu conhecimento de língua de forma permanente para não cair numa reprodução de material didático sem reflexão, bem como refletir constantemente sobre sua prática com seus pares.

Portanto, creio que a formação inicial ainda pautada na racionalidade técnica continua apresentando aos professores de língua espanhola um ensino descontextualizando do idioma, pois dissocia teoria e prática, resultando na desarticulação de conteúdos, não possibilitando o desenvolvimento de uma prática reflexiva, fazendo com que apenas reproduzam abordagens ou mesclas de delas.

É necessário repensar a estrutura dos cursos de licenciatura para contemplar uma formação que considere os aspectos sócio-históricos dos alunos. Não posso deixar de salientar que a formação continuada deve ser mais incentivada e cuidada. Sendo necessárias políticas de formação continuada diferenciadas para que os professores tanto dos grandes centros como os do interior tenham acesso a uma formação continuada emancipatória, que permita ampliar seu conhecimento de língua de forma permanente, substituindo a reflexão isolada por uma reflexão coletiva, realizada em comunidades de aprendizagem, permitindo olharem para sua prática.

## *4.2 Organização Prática do Ser Professor de Língua Espanhola*

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Língua Espanhola - OCM/LE - (2006) abrem suas orientações pedagógicas dizendo não exercer um caráter dogmático e uniformizante para o ensino de línguas, assim propõem como princípios gerais aos docente:

- a) realizar uma reflexão criteriosa acerca da função da Língua Espanhola na escola regular;
- b) estabelecer os objetivos realizáveis, considerando-se as peculiaridades (regionais, institucionais e de toda ordem) de cada

situação de ensino, e das relações entre o universo hispânico e o brasileiro, em toda a sua heterogeneidade constitutiva;  
c) selecionar e sequenciar os conteúdos temáticos, culturais, nocional-funcionais e gramaticais mais indicados para a consecução dos objetivos propostos; e  
d) 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 pretendem alcançar, e, de acordo com isso, fazer a escolha do material didático adequado para a abordagem e estabelecer critérios de avaliação condizentes com suas escolhas e plausíveis nessa situação. (OCM 2006, p. 146)

Embora essas orientações apenas sejam princípios norteadores do desenvolvimento e da configuração das aulas, não trazem efetivamente nenhuma contribuição específica para a prática pedagógica, pois não assumem um compromisso efetivo com o ensino da língua, já que se configuram como considerações por demais generalizadas. Um professor que pretenda refletir sobre a adequação de sua prática e busque nestas orientações curriculares um norte, provavelmente irá permanecer sem uma reflexão mais aprofundada dada a maneira superficial como são tratadas as orientações.

Assim, ao perceber que tais orientações não auxiliam os professores em suas tarefas cotidianas, procurei entender como se dá o processo de execução das aulas de espanhol ministradas pelos sujeitos por mim entrevistados. O primeiro passo foi buscar compreender as formas de preparação dos conteúdos a serem ministrados.

*[é] um outro problema que nós professores de espanhol temos, porque normalmente ao espanhol é dedicado uma aula por semana. Com cinquenta minutos você faz pouquíssima coisa. (P1)*

*[f]iquei sabendo que tem escola do Estado com até três aulas por semana, enquanto nós só temos uma. Cada aula tem cinquenta minutos, aí tem que fazer chamada, colocar o pessoal no lugar, como as salas são grandes, tem que ver se todos estão no mapa de sala, o lugar estipulado para sentarem. Na verdade a aula fica com uns quarenta minutos. As provas são mensais, então de três em três semanas têm provas. Se eu não der o conteúdo da apostila não tem matéria para a prova e a coordenação me massacra. (P2)*

Nas falas selecionadas fica perceptível que o processo de preparação dos conteúdos dos professores da instituição particular esbarra na quantidade de aulas que lhes é destinada durante a semana. Aprender uma língua

estrangeira envolve uma série de aspectos a serem desenvolvidos que apenas uma aula por semana não possibilita.

Outro aspecto a ser levantado é o uso do material apostilado. O material usado pelas duas instituições particulares objetiva o mesmo aspecto, o domínio normativo da língua e a aquisição de vocabulários gradativos.

Tal formatação segue a proposição de ensino da abordagem gramática-tradução, tendo como objetivo o conhecimento da gramática para exercícios de tradução e versão, mas também traz em si a marca da abordagem para a leitura, pois carrega em si a aquisição de vocabulários controlados para que seja possível atingir a leitura rápida de textos curtos. Como sugestão em cada capítulo a apostila traz em si o trabalho com músicas ou pequenos trechos de vídeos, o que reforça também a abordagem para a leitura, porque tais atividades apenas objetivam a compreensão e a tradução, conhecimentos considerados suficientes nas tarefas escolares.

Na fala de “P2”, ainda é possível inferir a despreocupação com a aprendizagem dos alunos, mas a valorização que os mantenedores da instituição têm com o aspecto organizacional e regimental. A falta de autonomia do professor em poder organizar a sala como melhor lhe convenha, a obrigatoriedade de realizar provas institucionalizadas e não geradas pela demanda pedagógica interfere em seu projeto de como ensinar e como favorecer a aprendizagem. O espaço institucional é configurado de um modo que não favorece ao professor práticas mais criativas, contudo, embora demonstre descontentamento e restrição por ter uma prática engessada, não rompe com o sistema.

Ainda sobre a preparação das aulas, “P1” revela

*[q]uando eu planejo, eu planejo a ponto de dar aula de gramática e dar um... tempo para gente conversar, esse tempo nunca acontece.  
(P1)*

Nesse momento da entrevista, a professora externalizou por todo o seu gestual que não estava contente com os conteúdos abordados, passou a mão pela cabeça, coçou a testa, suspirou explicitando seu descontentamento em nunca poder sair dos conteúdos gramaticais.

O ensino de Línguas Estrangeiras sempre manteve a gramática em lugar de destaque, dando aos exercícios estruturais um lugar privilegiado, como se mediante a sua realização o aluno pudesse vir a ser treinado para produzir respostas sempre corretas. (JOVANOVIC, 1986, p. 153).

Ao exprimir seu descontentamento com os conteúdos trabalhados a “P1” mostra que a aprendizagem de idiomas na maioria das vezes ainda é pautada em uma abordagem tradicional, partindo apenas das estruturas gramaticais o que não permite considerar o aprendiz como um ser social.

Nesta direção Kulikowski (2005, p. 45) assevera que:

Durante el período en que el español se enseñó en las escuelas de Brasil y aun en años posteriores, existió una disociación entre la lengua – concebida como una estructura fuertemente normatizada por la gramática de la Real Academia Española. (KULIKOWSKI, 2005, p. 45)<sup>31</sup>

Entretanto, a mesma não deve se esquecer que como docente dentro de sua sala de aula detém a possibilidade de múltiplas intervenções. Há um sistema que lhe coage a ser professora de uma forma “menos interessante”, contudo ao refletir sobre sua prática, poderia encontrar caminhos que supririam as deficiências e carências de um ensino meramente normativo – há uma queixa do modo como o sistema é organizado e ao mesmo tempo uma imobilidade que mantém o sistema neste modo de funcionamento.

Destarte, é preciso arrazoar que a gramática também não deve ser excluída do processo de aprendizagem, é preciso sim entender que ela não pode ser apenas o único objetivo do desenvolvimento nas aulas de língua estrangeira, mas que se configura parte do processo de aquisição de uma segunda língua.

Sobre isto, Possenti (2004) diz:

Falar contra a “gramatiquice” não significa propor que a escola seja só “prática”, [que] não reflita sobre as questões da língua. Seria contraditório propor esta atitude, principalmente porque se sabe que refletir sobre a língua é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la na escola. Trata-se apenas de reorganizar a discussão, de alterar prioridades. (POSSENTI, 2004, p. 56)

---

<sup>31</sup> Durante o período em que o espanhol foi ensinado nas escolas do Brasil e mesmo em anos mais tarde, houve uma dissociação entre língua - concebida como uma estrutura fortemente normatizada pela gramática da Real Academia Espanhola. (Kulikowski 2005, p. 45)

Assim, segundo o autor é importante refletir sobre a língua e sobre seu uso nos mais diversos campos lingüísticos de atuação da mesma, apenas deve-se atentar para o fato de que a língua não pode ser reduzida ao fim de aprendê-la por aprender, quero dizer, não simplesmente para exercitá-la através de traduções e versos, mas pelo processo de interação e constituição que ela possibilita.

O processo de construção dos conteúdos a serem ministrados pelas professoras da rede estadual configura-se de forma diferente:

*Esse ano na escola entrou uma outra professora junto comigo, então a gente monta o planejamento juntas, ela é de sétima a oitava, eu de quinta e sexta, a gente vai tentando trabalhar os mesmo conteúdos, porque muitos alunos das sétimas e oitavas ainda não tiveram o espanhol, mas cada uma faz do seu jeito, nunca pode esquecer de encaixar as brincadeiras juntos. (P3 - grifo meu)*

*Fazemos o planejamento eu e a outra professora juntas, mas pensamos sempre na parte lúdica, porque como são oficinas, não podemos trabalhar somente caderno e lousa. [...] eu estou trabalhando em cima das coisas bem legal, porque ela me auxilia. (P4 - grifo meu)*

O planejamento para elas assume um caráter norteador e não prescritivo, possibilitando-lhes optarem pelo que ensinar e como ensinar, recuperando sua autonomia, indispensável para o processo reflexivo. Ainda mostra a importância do respeito e do trabalho em conjunto, como revela “P4” ao conseguir conquistar sucesso em suas aulas em virtude da ajuda da outra professora de língua espanhola da instituição, mostrando assim a importância da identificação e aceitação entre pares (TARDIF e RAYMOND, 2000).

Lima (2004, p.13) assevera que “os professores precisam ser parte de uma comunidade de colegas que influencie nas tentativas de repensar e experimentar práticas”. Assim, a preparação em conjunto, realizada por elas, possibilita discutirem seus propósitos e problemas, efetuando trocas que colaboram imperiosamente para a reflexão de suas ações.

Também é importante destacar que em virtude da implantação recente do espanhol na rede estadual, especificamente nas Escolas de Tempo Integral, contexto de minha pesquisa, algumas séries ainda não tiveram contato com a língua espanhola, por isso a aplicação dos mesmos conteúdos em anos seqüenciais.

Durante o planejamento das aulas nas falas de minhas interlocutoras da rede estadual, fica evidente a importância do lúdico no processo de aprendizagem, “P3” ainda ressalta:

*[...] eles mesmos falam que gostam, gostam mais do que o inglês, por ser diferente, por tentar trabalhar com jogos, com brincadeiras, e que eles confeccionam os próprios jogos para depois brincar, há um interesse bem maior da classe, você consegue fazer com que os alunos, (...) se interessam bem mais pelas aulas. (P3)*

A aplicação do lúdico nas aulas de língua estrangeira é muito importante, pois neste há um processo psicológico implícito de maturação, além de tornarem as aulas mais atraentes, impulsionando as professoras a se empenharem mais nesse recurso.

Assim Teixeira (1995) afirma:

O jogo é um fator didático altamente importante; mais do que um passatempo, ele é elemento indispensável para os processos de ensino e aprendizagem. Educação pelo jogo deve, portanto, ser a preocupação básica de todos os professores que têm intenção de motivar seus alunos para o aprendizado. (TEIXEIRA, 1995, p. 49)

No entanto, não posso deixar de salientar que é importante ater-se na qualidade desses jogos, o professor não pode lançar mão de qualquer tipo de passatempo em suas aulas. Para contemplar o lúdico na aprendizagem, é preciso possibilitar de maneira natural o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, entretanto, o que se percebe é que elas não ressignificam sua prática pensando em um lúdico simbólico que faça sentido para seus alunos, mas continuam pautadas em aspectos gramaticais e vocabulares, mudando apenas o modo de apresentar o material. A aula fica mais leve, os alunos mais interessados, mas isso não faz a língua ser trabalhada de uma forma realmente diferente daquela apregoada pelas abordagens apresentadas até aqui. Há um trabalho de expansão vocabular, memorização e sistematização só que não seguindo uma apostila.

Contemplando a configuração da preparação das aulas da rede particular e pública, busquei então compreender mais especificadamente quais conteúdos eram abordados.



*Conteúdos gramaticais, somente conteúdos gramaticais. Tem os vocabulários, mas são ensinados para que eu possa adentrar a gramática. (P1)*

*Os conteúdos são de normas puras. Eles têm que entender bem para não se perder, porque são difíceis. (P2)*

*Eu ensino um pouco de tudo, mais vocabulário do que gramática. A gramática sempre tem que estar embutida num texto, não posso trabalhar separadamente só verbos, ou só substantivos, ou só adjetivos, tem que estar embutido junto em alguma coisa. Não pode trabalhar separadamente, tem que ser sempre com brincadeiras. (P3)*

*Coisas básicas que eles precisam aprender, desde as coisas mais primordiais como as cores, nomes, sobrenome e nacionalidade. Nós ensinamos de uma maneira que eles possam saber as coisas mais básicas, desde a linguagem escrita e sempre em cima do lúdico, brincadeiras e jogos. Assim não se torna uma coisa cansativa como se tornou o ensino do Inglês. (P4)*

Percebo aqui dois aspectos fundamentais a serem analisados em relação aos professores da rede particular e pública.

Os professores da rede particular enfrentam dificuldades em conseguir perpassar as imposições de um ensino de língua pautado numa perspectiva apenas gramatical, pois a rigidez da escola particular “obriga” certa ação do professor que fica preso a ela. Embora sejam professores que possuem freqüente atualização em sua formação continuada, não conseguem ressignificar sua prática, denunciando sua insatisfação pelo modo com que trabalham o ensino da língua. Presos a apostila de exercícios pré-estabelecidos, em uma ordem hierárquica, com primazia da escrita e exercícios de repetição, onde o aluno será avaliado, esses professores permanecem em uma abordagem de ensino de línguas basicamente baseada na gramática-tradução, pois embora haja a aprendizagem de amplo vocabulário, este é dado para ser possível ao aluno traduzir e verter textos.

Outro ponto a ser destacado, refere-se aos professores da rede pública, os quais possuem mais liberdade e menos formação. Assim quando perguntados sobre seus conteúdos trabalhados, as respostas emergem misturadas entre conteúdos e estratégias, parecendo o jogo e o lúdico ter uma finalidade em si mesmos: “*Não pode trabalhar separadamente, tem que ser sempre com brincadeiras. (P3)*”, entretanto é importante enfatizar que a estratégia não pode ser um fim em si mesma. Há ainda na fala de “P3” uma reflexão sobre a gramática

que emerge dos textos, algo mais contextualizado discursivamente, porém o aluno aparece apenas como alguém que deve ser cuidado, para que não se entedie, não sendo considerado como interlocutor, que pode trocar e trazer demandas para a sala de aula. Sendo de algum modo também baseado na gramática-tradução com jogos para amenizar a insatisfação dos alunos.

Nessa perspectiva, “P2” relata:

*As aulas mais gostosas são aquelas que podemos falar, aprender a comunicarmos, mas ocorrem sempre muito espaçadas, em geral eu tento fazer uma vez por mês uma aula prática a tarde, mas nem sempre dá certo porque não é permitido, tem que ser aceito pelos pais, uma burocracia danada. Tenho que planejar milimetricamente o tempo para conseguir dar conta de tudo. (P2)*

Para “P2” vencer os conteúdos impostos para as avaliações, faz com que não consiga dentro do horário regular das aulas trabalhar como considera mais apropriado. Ainda que reflita sobre sua prática, não consegue transformá-la pela estrutura da rede particular. A conversação ponto chave da abordagem comunicativa não tem lugar nas aulas, pois a maioria dos professores não possui domínio oral do idioma que ensinam, além da falta de material adequado que contemple tanto os aspectos estruturais como dos aspectos funcionais da língua. Logo, as aulas são recheadas de conteúdos gramaticais e lexicais apregoados pelas abordagens gramática-tradução e para a leitura.

### 4.3 *Entraves do Cotidiano*

Conquistar a atenção dos alunos não configura uma tarefa fácil na aprendizagem de idiomas, especialmente no que diz respeito ao espanhol, pois desde sua incorporação no currículo, essa disciplina carrega em si muitas marcas de descrédito. Acredita-se que aprender uma língua estrangeira dentro da escola regular não seja uma tarefa possível. Mesmo porque a maioria dos alunos quando chegam às salas de aula já trazem em si pré-conceitos concebidos durante sua formação escolar.

Assim, ao compreender a palavra em um sentido mais amplo, é possível entender que os gêneros circulantes em nossa sociedade não são neutros, são carregados de conceituações que sobrepõem umas às outras. Nessa

perspectiva, os alunos trazem para dentro da sala de aula, os discursos nos quais vão se constituindo, criando muitas vezes uma barreira ao professor de línguas.

*O desinteresse dos alunos, é assim, é uma parede, chega a ser uma parede. Porque você vê que quando ele se interessa sai muita coisa boa. Eles conseguem se desenvolver perfeitamente, mas quando existe uma negativa deles é um pouco complicado. (P1)*

*Sem dúvida nenhuma o desinteresse dos alunos e as brincadeiras bobas dos professores. Sabe, os alunos parecem ser estátuas dentro da sala de aula muitos, como viajam com os pais para fora do país, acham que podem enrolar a língua e que tudo dá certo. (P2)*

É interessante focalizar nesses depoimentos a importância da motivação. Na perspectiva do professor, como salientado anteriormente, as aulas são fastidiosas, pois contemplam apenas aspectos gramaticais. Consequentemente, para os alunos se tornam desinteressantes, o que estabelece uma relação de difícil atuação.

A maioria das abordagens nas escolas regulares ainda versa pelo ensino de gramática para a tradução, os professores mostram-se descontentes, mas não conseguem orientar seu trabalho calcado em outra perspectiva. Esse descontentamento circula na sociedade também pela abordagem de ensino vigente, hoje o comunicativismo. Tal abordagem revela a importância da comunicação do aluno nos seus usos nocionais e funcionais, mas não reconhece o ininterrupto processo de constituição em contato com o outro.

Outro obstáculo destacado por “P2” aventa as experiências no idioma que os alunos trazem consigo, pois apenas por terem viajado para outros países, muitos dos alunos creem que já dominam o idioma, não precisando se esforçar para aprendê-lo.

Há também a relação entre os docentes, os quais por inúmeros fatores identificam-se entre si ou não, fazendo com que circulem conceitos entre os profissionais dentro da própria instituição (NÓVOA, 2000). Desse modo, seus enunciados podem contribuir para endossar uma premissa de desvalorização do espanhol.

*Tem professor que até fala para eles não freqüentarem que não reprova. Outro dia um aluninho me disse que a professora de inglês disse que matéria importante era a dela, que o espanhol enrolou a língua falou, por isso eles tinham é que ficar quietos e aprender a conjugar o verbo to be. (P3)*

*[...] no nosso último conselho, o professor de biologia, que usa sempre a sala de multimídia, disse que espanhol é perfumaria, supérfluo. (P2)*

*[...] se tem um recado para dar para os alunos, que aula eles vão tomar? A aula de espanhol. Se a comissão de formatura resolve se reunir, que horas vai se reunir? Na aula de espanhol. Se vem a agência de turismo vender os pacotes de viagem para a formatura, vai ser na aula de espanhol. Se o pai tem que levar o filho no médico, marca na aula de espanhol. Se o inspetor precisa colocar um cartaz na parede, usa a aula de espanhol. Tudo na aula de espanhol. Então, isso não acontece na aula de matemática, então acredito que tenha uma visão um pouco depreciativa e relação a essa segunda língua. [...] Então é um pouco complicado você agradar os alunos e agradar os pais, os alunos querem atividades, querem atividades extra livros, extra apostila, mas os pais querem que você preencha apostila. Então tenho certa dificuldade para poder agradar todo mundo. (P1)*

O espanhol dentro do espaço escolar, seja o público ou o privado, ocupa posição de menor prestígio frente a outras disciplinas, pelo valor que lhe é configurado dentro do imaginário escolar. Ser uma língua de fácil compreensão gerou um processo de desvalorização do idioma e do docente que é expresso pela carga horária reduzida, pouca valorização da aprendizagem da língua, falta de recursos, entre outros tantos entraves. A postura dos colegas docentes ainda reforça os problemas, pois desvalorizam o conhecimento na língua e acham que qualquer fala serve como língua, havendo o desprezo do papel profissional. Deparando-se com tais problemas, por muitas vezes o professor de espanhol vai se enfraquecendo e desiste de posicionar-se diante de tamanha discriminação.

Quanto ao desenvolvimento das aulas, os professores entrevistados demonstram as barreiras para utilização dos ambientes e recursos extra-classe.

*Se na sala de multimídia eu tenho dificuldade de entrar, imagina que eles comprariam os vídeos e as fitas. Nem mesmo livros... (P2)*

*[...] tudo que você tenta criar em separada tentando tirar daquela linha de montagem, que é verbo, gramática, verbo, gramática, você acaba sendo cortado pelos pais, porque são colégios particulares e o pai cobra muito do professor a apostila preenchida. Não pode utilizar ambientes como a quadra, o pátio, a escada, a piscina, a cozinha,*

*porque se você está no mês de Junho com a classe e a apostila dois ainda pela metade, o pai reclamar de você na coordenação. (P1)*

*[...] eu não tenho uma sala própria, não tem TV, tem que ficar pedindo, pedir bem antes, fazer projetos pra usar a TV e o DVD da escola. Então tem que ficar trocando os alunos de sala e nem sempre o outro professor permite. A coordenação reclama que eles passam pelo corredor para trocar de sala e que fazem barulho. [...] Quando eu uso rádio eu levo o meu. Porque são muitos professores e às vezes coincide de outro professor também precisar do rádio [...] Ou quando também a coordenação não vem no horário e não abre a sala para pegar. Os rádios ficam na sala dela e ninguém pode entrar se ela não estiver lá. (P3)*

A primazia da organização, do conteudismo, da pressão pelo cronograma em detrimento da aprendizagem não permitem que o professor utilize estratégias variadas para o ensino de língua. Essas dificuldades são comuns às duas redes, que não facilitam espaços multimídias para uso no ensino de língua, tendo ou não tendo o recurso ele não é disponibilizado.

As aulas de idiomas necessitam desses equipamentos para que o professor possa fazer uso de estratégias diferenciadas no ensino-aprendizagem. Como destacado na fala de “P3”, mesmo não sendo disponibilizado pela instituição, a professora utiliza equipamentos próprios ou de outras táticas para concretizar seus objetivos. Com o uso desses equipamentos, os professores acreditam poder permitir aos alunos progredir na modalidade auditiva e posteriormente na oral, pensamento apregoado pela abordagem audiolingual, o que também revela que suas concepções de ensino de línguas são intuitivas, fazem o que fazem, mas não apresentam uma reflexão para a mesma.

Meus interlocutores ainda destacam:

*[...] eu trabalho com o material de apoio que ele sugere, olha aqui você pode levar os alunos pra sala de internet para que eles pesquisem a respeito da cultura espanhola, as festas espanholas, aqui você pode fazer tal coisa. Ele faz sugestões. (P1)*

*[...] a escola não me fornece nada. Eu inclusive que compro materiais para trazer, mas nem sempre tenho como trazer novidades, os cursos são caros e os materiais mais ainda. Até folha sulfite, a escola regula. Minha sorte é que sou bem quisto pelos inspetores que me dão uma ajuda e pegam materiais para mim. (P2)*

*[...] o único material que a gente recebe é folha sulfite. Folha sulfite a gente consegue, outro tipo de material a gente não consegue, [...] já pedi bastante, já pedi livros, já pedi dicionários, e até hoje a gente*

*não tem material suficiente para trabalhar [...] o que a gente recebe mesmo é folha sulfite, e quando muito insiste, cartolinas<sup>32</sup>. (P3)*

*[...] não tem material suficiente como deveria. Então a maior parte das atividades eu sempre conto com a boa vontade da outra professora de Espanhol que já está há mais tempo e reúne mais conteúdos. (P4)*

Fica evidente a dificuldade dos professores pela falta de empenho das instituições que não oferecem os materiais necessários aos professores para a realização de suas propostas e a concretização dos objetivos nas aulas. A falta de livros e dicionários pode ser salientada porque se pretende ensinar com base na perspectiva tradicional de tradução e versão, assim minimamente dicionários seriam necessários.

Cabe aqui refletir que a língua espanhola, seja no âmbito privado ou público, não é ofertada com o comprometimento adequado seja pelos estabelecimentos de ensino ou pelas políticas públicas. Embora o sistema público seja teoricamente mais desprovido de recursos, as queixas aqui são muito semelhantes, pois há falta de compreensão das necessidades da área do ensino de línguas, mesmo quando a abordagem é simplista em termos de aprendizagem os recursos são poucos.

As problemáticas também englobam o número de alunos por sala de aula. Os professores são unânimes em discordar da quantidade de alunos com que trabalham.

*Uma classe ideal deveria ter no máximo quinze alunos. Quinze alunos, dezoito alunos assim... Porque eu consigo trabalhar com o oitavo ano que tem dezessete, eu consigo trabalhar. Claro não consigo atingir a oralidade com eles, mas eu consigo fazer com que pelo menos eles leiam em sala de aula. (P1 - grifo meu)*

Na fala de “P1” é percebida angústia que sente por não conseguir realizar seus objetivos com o grupo, por perceber que a língua não se desenvolve. Compreendo que intuitivamente, ela faz referência mais uma vez a abordagem comunicativa, exprimindo que com salas maiores e com aulas de apenas cinquenta minutos, ela não consegue interagir com o conjunto dos

---

<sup>32</sup> “P3” e “P4” possuem como diretriz na Oficina Curricular de Língua registrar todas as suas atividades por meio de portfólio ou cartazes para que possa ser verificado como o trabalho vem sendo desempenhado, por isso exprimem a necessidade do uso constante de cartolinas e outros papéis.

alunos. Para o ensino de língua é necessário um acompanhamento mais dirigido, para ver pronúncia, como escrevem ou o que entenderam. Grupos numerosos e poucas horas de aula não permitem um acompanhamento mais detalhado. Quando a abordagem é tradicional - tradução e versão - é mais fácil trabalhar com um grupo maior, pois há apenas discussão de conteúdos gramaticais. "P1" exprime que seu trabalho é baseado no ensino de gramática, porém ela tem outros objetivos, contudo não os alcança. Em suas aulas ela tenta levar mais de uma abordagem, utiliza a gramática-tradução como orientada pelo material didático, mas faz referência a abordagem comunicativa quando diz trabalhar a oralidade com eles.

Nessa mesma linha, os sujeitos ainda destacam:

*[...] classes mais reduzidas com até dezoito alunos ou então por seriação como o colégio concorrente faz. Dessa forma eu conseguiria aprofundar muito mais, eles conseguiriam falar e eu conseguiria corrigi-los, verificar a pronúncia. Trabalhar a audição. E não como as que tenho... meus nonos anos tem 39 (trinta e nove) alunos, como nas escolas do Estado. (P2)*

*[...] eu acho que o ideal seria de uns vinte alunos. (P4)*

Sabe-se que as salas numerosas não permitem um acompanhamento adequado, entretanto as instituições não prevêm nenhum tipo de ajuste. Problema este que não é exclusivo de uma determinada rede, tanto o sistema público como o particular, com salas superlotadas, dificultam o trabalho docente, pois o professor não consegue interagir com todo o grupo com a mesma qualidade. Em suas aulas, é possível ensinar a ler e a escrever com mais facilidade, utilizando das abordagens gramática-tradução e leitura. A expressão oral e compreensão auditiva da língua, relativos à abordagem audiolingual e comunicativa, são mais difíceis de desempenhar, pois requerem laboratório de línguas e números reduzidos de alunos. Logo, o número excessivo de alunos impele a um tipo de trabalho com a língua, como assevera Moita Lopes:

*[..] é irreal advogar-se o foco nas chamadas quatro habilidades lingüísticas, tendo em vista as condições existentes no meio de aprendizagem: carga horária reduzida (duas aulas semanais de 50 minutos); um grande número de alunos por turma (média de 40 alunos por turma); domínio reduzido das habilidades orais por parte*

da maioria dos professores; ausência de material instrucional extra além do livro e do giz. Nessas condições, o foco nas habilidades de leitura também parece ser mais facilmente alcançável tendo em vista os seus objetivos limitados. [...] Um ensino voltado para o desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas é irrealizável no contexto da escola pública brasileira.. (MOITA LOPES, 1996, p.132-133)

Contudo, todo o processo de dificuldade não faz com que os professores de espanhol pensem em desistir. Sua atuação docente tem enfrentado agruras singulares, como as descritas até este momento. No entanto, a gana de conseguir conquistar espaço de importância dentro da educação possibilita esperanças de um futuro promissor a ser alcançado.

La situación del español al inicio del siglo XXI en Brasil es de bonanza, de auge y de prestigio. En este momento se vive un crecimiento espectacular. (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, p. 18)<sup>33</sup>

#### 4.4 *Perspectivas*

Ao buscar as expectativas futuras em relação ao ensino da língua espanhola no âmbito nacional, busquei compreender primeiramente quais eram as impressões dos entrevistados sobre o ensino deste idioma atualmente.

*Bem, eu acredito que os alunos hoje, eles não tem a verdadeira noção do quanto é importante você saber espanhol, o Brasil sendo uma ilha, falo de uma ilha rodeada de países que falam espanhol, só nós que não falamos. Só que eles não vêem a real importância disso, tanto que quando a gente tenta forçá-los a estudar e falar que sair bilíngüe do ensino médio, sair bilíngüe da escola, é algo que seria perfeito para eles [...] eles dizem que não reprova, não precisa estudar. (P1)*

*Sabe, somos os únicos que não falamos espanhol dentro de uma fronteira repleta do idioma de Cervantes. Infelizmente pela mídia e pelas propagandas, nossos alunos acreditam que a hegemonia do inglês ainda é suprema. Tento mudar isso todos os dias, porque eles não sabem como é importante aprender espanhol e como é valioso esse idioma. (P2)*

Muitos desses alunos têm seu olhar voltado para outros caminhos, pois no seu processo de constituição, tiveram contato com apenas enunciados carregados de valor depreciativo à aprendizagem de espanhol. Entretanto em

---

<sup>33</sup> A situação do espanhol no início do século XXI no Brasil é de bonança, de grande expansão e prestígio. Atualmente passa por um crescimento espetacular. (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, p. 18)



seu processo constitutivo para o mercado de trabalho ou até mesmo para uma formação educacional complexa, acredito que estabelecerão contato com outros enunciados carregados de novas apreciações e poderão compreender a importância da língua de Cervantes.

Segundo Barbato (2005),

Ao nos tornarmos jovens e adultos, os motivos relacionados ao aprender se transformam, diferenciando-se dos motivos das crianças, de acordo com nossa história pessoal e as situações que enfrentamos, por exemplo, no trabalho, nossas necessidades e as daquele que nos cercam as prioridades e a relevância do que está sendo ensinado. (BARBATO, 2005, p.61)

Seja para a comunicação com os países vizinhos, seja no próprio crescimento como indivíduo. As escolas desvalorizam o profissional e também são permissivas quando pressentem desconfortos com os pais, como relata “P2”:

*Tem o problema das escolas também. Elas não valorizam o ensino, vendem para os pais como um diferencial, mas na hora H, não fazem nada. Por exemplo, o ano passado, minhas aulas do Ensino Médio eram no contra turno, somente apareciam cinco, seis de uma sala com mais de cinquenta. Veja bem, se os alunos não freqüentavam as aulas, como vou avaliá-los, comecei a reprovar os alunos, e colocar faltas. A coordenação me chamou e disse que os pais tinham conversado com ela e estavam descontentes com as notas, pois os filhos não tiveram chance de fazer trabalhos em casa para recuperar as notas [...] o que aconteceu comigo foi ter que aprová-los. [...] Quero mais que repetência, quero respeito por quem sou e pelo que ensino, mas é muito difícil conquistá-la. (P2)*

Não creio que muitos dos entraves à atuação docente em língua espanhola possa somente ser subjulgada à atenção dos alunos em aula. “P2” reflete em suas falas a impotência que sente diante de um sistema que não privilegia a formação educacional. Ainda destaco que as considerações de um grupo acabam por construir significados que mesmo não condizentes com a realidade serão incorporados por meio de seus enunciados pelos outros.

[...] o significado é um sentido consensualmente conferido a certo modo de se relacionar com uma realidade compartilhada e que se encontra referido numa representação a que se convencionou arbitrariamente a qualidade de lhe ser referente. (REIS, 2009, p.53)

Neste sentido, Fontana (2000, p. 26) afirma que na consciência “*falam, ecoam, confrontam-se vozes a que a enunciação concreta responde, que ela*

*antecipa ou que se esforça por ignorar. Vozes que representam perspectivas ideológicas socialmente definidas.”*

Os docentes de língua espanhola deparam-se com a falta de conscientização da importância desse idioma, entretanto não pode-se somente culpar a história ou as instituições, é necessário que o professor junto a seus pares assumam uma postura firme como educador e lute pela valorização de sua disciplina no currículo e no ambiente escolar.

Mesmo com impressões tão desconfortantes pelo trato que recebem, há muita esperança, assim meus interlocutores exprimem seu pensamento em relação ao futuro.

*Eu acredito numa melhora, eu sou bem esperançosa. [...] eu tenho esperanças que um dia essa mentalidade mude, acho que isso me segura um pouco em sala de aula, o fato de saber que isso um dia tende a mudar. (P1)*

*Eu acho que o tempo fará com que entendam o que é aprender espanhol. Eu mesmo comecei por acaso, mas entendi o valor e hoje sobrevivo graças a ele [...] como é uma língua envolvente, eu acho que tudo tende a melhorar, mesmo porque se eu não acreditar nisso, não consigo enfrentar os desafios do dia-a-dia. (P2)*

*Eu sonho mesmo é que o espanhol seja valorizado pela beleza singular que ele tem e que não julguem esta ou aquela língua mais importante, porque todas são, todas tem seu espaço e jamais a gente deve desfazer de qualquer uma delas. (P3)*

Com a lei 11.161/05 acreditar em melhorias para o ensino de língua espanhola torna-se vivo em cada professor deste idioma. A comunidade docente pretende que nos anos vindouros a organização curricular e institucional adquira nova configuração para o trato dessa língua que tem muito a expressar.

Ainda salientam que

*Eu acho que eu... eu descobri o quanto eu gosto de dar aula de espanhol, porque mesmo com as adversidades, eu quero mais aulas, se dependesse de mim só daria aula de espanhol, abandonaria qualquer área da Letras, para ficar só na área de espanhol. (P1)*

*Todos os dias tenho muitos problemas, às vezes eles parecem maiores que os outros, mas eu encaro de frente porque gosto de saber que um aluno meu está falando espanhol. Gosto de ouvi-los falar. Gosto de ver que seus olhos brilham quando se comunicam ou me entendem numa conversação. Para mim é muito prazeroso, não consigo, mesmo com muito problema, viver sem isso. [...] Olha, o*

*espanhol é minha vida. Não sei se saberia viver sem ele. [...] Ele se tornou parte de mim. De minha identidade. (P2)*

Nas palavras de “P3”

*Eu amo o que faço. (P3)*

Concebo os sujeitos de minha pesquisa, professores de espanhol, como grandes guerreiros, que envoltos no cotidiano de suas salas de aula, normalmente calados e sufocados, buscam na certeza de que os valores alternam, de que as práticas se transformam e mudam, qualificar o idioma que ensinam no cenário nacional. Buscam uma ação transformadora da realidade na qual estão inseridos. Buscam novos discursos, novas realizações e concretização de seus ideais.

#### 4.5 *Minhas Constituições*

Como me tornei o professor que sou? Por que faço o que faço? Existirá uma fórmula para se tornar um bom professor? Existirá um ou serão muitos os modelos a serem seguidos?

Ao refletir sobre todas essas indagações e a buscar os meus “pertences embaixo da mesa”, vieram-me a memória flashes da minha tenra infância. De fato não tracei o mesmo caminho que muitos galgaram, começando desde cedo a brincar de escolinha.

Embora tivesse dentro de minha casa o próprio exemplo de professor, nunca fora minha pretensão ser professor/educador. Passavam pela minha cabeça muitas outras idéias. Digo que tive o próprio exemplo de professor em casa, pois fui alfabetizado por minha mãe. Ela me ensinou a ler e a escrever antes mesmo de adentrar a escola. Mesmo com pouco estudo, “minha baixinha” sempre nos ensinou, a mim e aos meus irmãos, o valor da leitura e da escrita.

Assim fui crescendo, lendo e escrevendo muito. Todos os dias, minha mãe sentava para ler e eu ali estava ao seu lado com o meu livro. Talvez o gosto pelo ensino não tenha sido despertado tão precocemente em minha vida

devido a certo machismo, pois antigamente cria-se que esta era uma profissão feminina.

Durante muitos anos, em minha mente optei então por ser jornalista, afinal a escrita e a leitura me fascinam, pois proporcionam-me ir a lugares nunca antes imaginados. Entretanto, voltando-me ao passado, percebo que ao observar os mestres que tive, buscava espelhar-me neles. Ter a mesma conduta. Dar o mesmo valor ao ensino. E dessa forma, sempre que algum colega tinha dificuldades, lá estava eu para tentar ensiná-lo. Adorava aquela situação, assumir o papel de professor e fazer passo a passo, o que acabara de aprender com meus mestres.

Nessa época ainda entendia o conhecimento como algo fora da mente, um objetivo a ser alcançado, tendo a educação apenas a tarefa de transmitir as informações para as gerações.

Já no último ano do Ensino Fundamental, a minha cabeça estava um tanto bagunçada. Pensava muito em ser professor e ao mesmo tempo recordava-me de meu propósito de infância: ser jornalista.

Como meu pai não estava mais entre nós, minha mãe agora fazia as duas funções, porém sempre apontando o caminho da educação, mostrando que se queríamos conquistar algo na vida deveríamos estudar e muito, só assim venceríamos as muitas dificuldades que tínhamos.

Nesse último ano do Ensino Fundamental, mesmo com muitas dificuldades financeiras, consegui matricular-me no curso de espanhol oferecido pelo Estado. Nesse ano, apaixonei-me realmente pela educação!

A sala de aula era muito diferente do que estava acostumado, tínhamos água filtrada ali, televisão, vídeo, som e tanto outros recursos que me fascinavam. Comecei a me espelhar também nestes professores. A cada dia que passava, crescia mais em mim o desejo de ensinar, de auxiliar meus colegas.

Assim, adentrei ao Ensino Médio e no início do último ano, fiquei entre a cruz e a espada. Precisava desesperadamente trabalhar, tinha dezesseis anos e não sabia fazer nada, somente tinha como recurso uma língua estrangeira. Quando disse que começaria a lecionar, houve resistência de todas as maneiras possíveis. Disseram que era uma loucura e que não conseguiria arrumar nenhum trabalho. Mas, para a minha surpresa, em apenas dois meses,

após minha decisão, eu já estava lecionando. Não foi nada fácil, eu não sabia como me comportar, o que ensinar. Restava-me usar como recursos os modelos por mim vistos em todos os anos de escola que eu já havia passado e que ainda passaria.

Lembro-me de minha primeira aula, uma catástrofe, não sabia o que estava fazendo ali, apenas senti uma vontade imensa de fugir, pois todos me olhavam e esperavam que eu começasse. Respirei muito fundo e encarnei um personagem, como se já estivesse acostumado àquilo durante anos. Ao término dessa aula, depois de muito ter suado e ter sentido a boca seca, respirei aliviado. Parecia que tinha cumprido uma missão, porém recordando-me, eu fizera exatamente tudo como fora o meu primeiro dia de aula de espanhol no início do meu curso. Seguiria os mesmos passos da minha professora e dera inclusive as mesmas atividades.

Para as aulas posteriores, recorri ao meu coordenador, que me entregou um plano semestral de conteúdo, pediu que eu o seguisse em todos os preceitos e não atrasasse as aulas estipuladas, pois tudo teria de ser encerrado no prazo determinado pelo planejamento da franquia.

Ao final desse ano, meu último no Ensino Médio, e ainda cheio de questionamentos, declarei positivamente a minha escolha em ser professor e cursar Letras.

Ninguém em casa me impediu de realizar o curso, no entanto sempre me questionavam se havia certeza na minha decisão e sugeriam outras profissões que prometiam maior retorno financeiro. Já nesse momento, eu não me via sendo qualquer outra coisa que não fosse professor.

Notei que para meus irmãos aquela minha decisão não fora muito de seu agrado, já que para a sociedade, esta é uma área sofrida e nada rentável.

Comecei a graduação em Letras, cheio das crenças que havia adquirido durante os meus anos de estudo. Todas elas, detectadas e absorvidas, foram tomadas como um fato, presumidas como verdadeiras para mim.

Dessa maneira, sabia quem queria imitar como bons modelos e como não queria ser. Claro que agora haveria novos modelos a serem usados na minha identidade profissional.

Confesso que no primeiro semestre quis desistir de tudo e buscar outro rumo, aquelas aulas não pareciam se encaixar no que eu havia concebido, mas como o desejo de exercer minha profissão era maior resisti.

Percebi que precisava ser mais dinâmico, comecei a tentar outros caminhos e técnicas para o ensino da língua espanhola, mas nem tudo são maravilhas, o mercado que estava em expansão foi se afunilando, poucas aulas sobrando e me vi tendo que mudar de emprego: passar a lecionar na rede pública.

O choque de realidade foi muito grande e no mesmo momento cheguei à conclusão que eu não sabia nada, isso inclui que eu não sabia o que devia ensinar aos meus alunos, agora tinha de lecionar língua portuguesa para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Busquei o que já havia vivenciado e comecei a aplicar estritamente o planejamento, mas em mim morava um desconforto, porque se desvanecia a minha voz naquilo tudo.

Pensei que talvez fosse à escola que eu estava e não todo o sistema. Pedi minha remoção para outro colégio e me deparei com a mesma realidade, entretanto com problemas maiores: a indisciplina e a violência.

Minha formação inicial e os demais cursos que realizei não preenchiam o vazio que havia. Nesse momento, entendi mais uma vez a necessidade de formação continuada. Dei início aos meus estudos no Mestrado cursando a disciplina de Formação de Professores. A escolha da disciplina se deu pelo meu interesse em querer responder ao por que do silenciamento de minha voz, por verificar a maneira como eu e os demais professores estávamos atuando e o quanto isso se dava de maneira insatisfatória na minha vida.

Já na primeira aula, fiquei um tanto temeroso. Muitos tinham desenvoltura em sua apresentação, falavam de autores que eu jamais havia lido. Pensei: o que estou fazendo aqui?

Trazia comigo uma série de questionamentos que me engendravam e que provavelmente não pertenciam às suas realidades. No entanto, a primeira aula fora dada como um grande alerta que me proporcionou ânimo, esperança e determinação.

Durante as semanas seguintes, mais questionamentos eu criava e já não conseguia mais me ver em sala de aula seguindo apenas as propostas da Secretaria de Educação.

Lecionar tornou-se um incômodo para mim. Eu sabia que não era aquilo que eu queria e quando buscava por meus pares, os mesmos apenas diziam que é assim mesmo e não adianta querer ensiná-los, pois sempre continuarão da mesma forma.

Após algumas leituras<sup>34</sup> comecei a organizar os meus questionamentos, os quais me levavam a repensar minha formação e os modelos que eu seguia.

Diante disso, fui observando que minha prática estava calcada numa racionalidade técnica e para os autores que apresentavam este cenário ser professor estava calcado em saberes que envolvem não só o conteúdo a ser ministrado, mas também aos âmbitos sociais, culturais e econômicos.

Logo, a cada aula que eu ouvia sobre ser professor reflexivo, entendia que o ponto de partida seria a prática que expressaria meus valores, concepções e saberes acerca da educação, do ensino, da aprendizagem, da profissão, da escola.

Após este repensar de formação, é que comecei a entender minha prática em sala, surgindo dentro de mim mais angústias, mas de uma maneira positiva, pois me levou a repensar minha prática como docente. A ver a escola não como simplesmente um local que me faz seguir regras, mas um espaço que colabora para a formação de sujeitos críticos e conscientes, voltados para a transformação social. Dessa forma, comecei a analisar as crenças que eu havia levado comigo e ver que elas só me faziam permanecer fixado no modelo da racionalidade técnica.

Entendi que eu não era o detentor de todas as verdades e que poderia aprender com meus alunos, os quais muito têm a me ensinar. No entanto, para ser um professor reflexivo teria que permitir a minha reconstrução enquanto docente e saber que encontraria dificuldades para tal.

---

<sup>34</sup> Charlot (2002); Contreras (2002); Freire (1996); Geraldi, C., Fiorentini, D. e Pereira, E. (1998); Gómez (1992); Imbérnon (2001); Schnetzler, R.P. e Aragão, R.M. (2000); Nóvoa, A. (1992); Schön, D.A. (1992); Tardiff (2002); entre outros.

Compreender os saberes que me constituíam, também me possibilitou uma nova descoberta. Conheci dentro do ensino de línguas uma nova concepção, a abordagem enunciativo-discursiva, que não apenas mostrava prescrições de algo a seguir. Percepção esta que me conduziu a compreensão de que sou singular, e ao mesmo tempo, formado por múltiplos. Que a linguagem é heterogênea e só pode ser entendida no processo dialógico, já que está em processo ininterrupto de construção, pois hoje sei que não posso olhar o outro de maneira isolada, que tudo está relacionado a um dado momento, uma dada história, uma ideologia resultante do todo.

Agora percebo a língua em constante evolução em um processo de múltiplas e complexas interações.

Assim sendo, meu ser professor é estar em constante transformação. Tenho ciência de que esse processo não é fácil e que diversas vezes, mesmo que sem perceber, retornarei a Racionalidade Técnica ou ao uso de abordagens prescritivas. Hoje, procuro que minha sala de aula tenha a filosofia de trabalho de ouvir e respeitar as falas dos alunos num ambiente de liberdade de expressão, de pensamento e de encaminhamentos democráticos.

Concluo este capítulo pensando ainda sobre a necessidade de se refletir constantemente sobre as adversidades enfrentadas pelos docentes de língua espanhola e de sua busca incessante pela transformação de sua realidade.

Os questionamentos sobre a qualidade da educação, sobre o ensino de línguas, mais específico aqui sobre o ensino de espanhol, indicam o quanto ainda falta para compreender o fenômeno da educação escolar.

Por fim, faço das palavras de Bakhtin, minhas palavras:

**“Tudo o que dá valor ao dado do mundo, tudo o que atribui um valor autônomo à presença no mundo, está vinculado ao outro...: é a respeito do outro que se inventam histórias, é pelo outro que se derramam lágrimas, é ao outro que se erigem monumentos; apenas os outros povoam os cemitérios; a memória só conhece só preserva e reconstitui o outro.”**  
**(BAKHTIN, 2003, p.122)**



# Capítulo 5

## Repensando o Ensino de Língua Espanhola



(Lasar Segal - Mulheres Errantes)

**“Vivencio a vida interior do outro enquanto alma,  
ao passo que em mim mesmo vivo no espírito.**

**A alma é a imagem vivida que globaliza  
tudo o que foi efetivamente vivido,  
tudo o que faz a atualidade da alma no tempo,  
ao passo que o espírito globaliza  
todos os significados de sentidos,  
todos os enfoques existenciais,  
os atos que fazem sair de si mesmo  
(sem abstrair o eu).”**

**(BAKHTIN, Estética da criação Verbal, p. 125)**

Ensinar um novo idioma é uma tarefa muito complexa, pois envolve mais do que simples concepções teóricas, abarca o outro com suas constituições. Assim, nesta etapa do trabalho, quero propor reflexões sobre a concepção de língua, linguagem e a interação com outro.

### 5.1 *Interações em sala de aula: os diferentes atores sociais*

Ao ensinar uma língua estrangeira, o professor se depara com uma grande diversidade, múltiplas ações, comportamentos e pensamentos que influenciam o seu modo de agir diante das situações, logo a maneira como esse professor irá ensinar baseia-se na forma como ele julga manter a atenção e motivação de seus alunos. No entanto, a escola é uma instituição homogenizadora, quero dizer, para legitimar a eficiência do professor, os elementos componentes da unidade escolar consideram que o mesmo é um bom professor se assegurar a “ordem” em sua sala e bom rendimento dos alunos.

Logo, ao compartilhar nossas crenças e conceitos formamos coletivamente uma gama de opiniões e conceitos que circulam tornando-se paradigmas vigentes. Sendo assim, essas conceituações são datadas, isto é, são construídas num determinado contexto social, cultural e histórico.

Dessa forma, é possível perceber que as conceituações têm características dinâmicas, que podem surgir ou desaparecer de acordo com os novos aspectos a serem considerados. Como essas conceituações circulam em nossa sociedade, acabam por se tornarem cada vez mais reais à medida que uma gama maior de pessoas as considera.

Na esteira dessa discussão, Bakhtin revela que

Na comunicação verbal, há muitíssimos tipos de enunciados avaliatórios, bastante padronizados, ou seja, um gênero do discurso valorativo que expressa o elogio, o encorajamento, o entusiasmo, a reprovação, a injúria [...] Numa determinada situação, a palavra pode adquirir um sentido profundamente expressivo em forma de enunciado exclamativo (...) Em todos esses casos, não lidamos com a palavra isolada funcionando como unidade da língua, nem com a significação dessa palavra, mas com o enunciado acabado e com um sentido concreto: o conteúdo desse enunciado. (BAKHTIN, 2003, p. 310)

Assim sendo, por causa de sua natureza sócio-cultural, a comunicação/interação está impregnada de valores e emoções pessoais que determinam as escolhas e os comportamentos individuais, isto é, a atmosfera da sala de aula depende em grande parte do professor que, por meio da criação de um ambiente verdadeiramente dialógico, inspira confiança, sensibilidade, tolerância, respeito, estabilidade e ensina o objeto de estudo de sua disciplina.

Ao considerar as enunciações, entendendo que o processo de aprendizagem tem origem nas interações sociais vivenciadas pelo aluno, compreendo a linguagem e o pensamento expressando-se por seu sentido subjetivo e pelas significações e emoções que se articulam em sua expressão. Assim, entendo que aprender envolve a participação do outro possibilitando múltiplas significações, as quais impactam positivamente ou negativamente na aprendizagem.

Rey (2003) expõe que na aprendizagem devemos considerar a condição subjetiva do outro, pois quando o sujeito traz para a sala de aula as mais diversas emoções de sua vida social, indubitavelmente produz diferentes significações dependendo de como essa relação é mediada.

Toda essa singularidade, segundo esta interpretação, faz com os professores enfrentem grandes desafios no ensino de L.E. já que toda a aprendizagem ocorre a partir das interações sociais. Como seres singulares, somos impetrados de crenças, as quais nos fazem caminhar por diferentes contextualizações, o que nos possibilita ressignificar nossas aprendizagens de acordo com o que pensamos e fatores como ansiedade ou pré-conceituações que temos do outro interferem ou influenciam o ensino. Assim, o ato de aprender,

[...] é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último "por que" de nossa análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira de pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva. (VYGOTSKY, 1993, p.129)

Dessa forma, penso que é impossível dissociar motivação de pensamento, de aprendizagem, pois as relações são dialogicamente mediadas.

Para Vygotsky (2000) é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui sujeito e é constituinte de outros sujeitos. No que concerne ao processo cognitivo, ainda recorro a Pino (1997), o qual diz que o processo de conhecimento

[...] envolve três elementos, não apenas dois: o sujeito que conhece, a coisa a conhecer e o elemento mediador que torna possível o conhecimento e embora a atividade de conhecer pressuponha a existência no sujeito de determinadas propriedades que o habilitam a captar as características dos objetos, há fortes razões para pensar que o ato de conhecer não é obra exclusiva nem do sujeito, nem do objeto, nem mesmo da sua interação [direta], mas da ação do elemento mediador, sem o qual não existe nem sujeito nem objeto de conhecimento. (PINO, 1997, p.2)

Logo, a qualidade das mediações do professor possibilitará ao aluno interações discursivas de grande qualidade. Dado esse processo, verifica-se com base na teoria de Vygotsky dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real ou efetivo e o nível de desenvolvimento potencial. O primeiro refere-se ao que o indivíduo que já é capaz de realizar independentemente, enquanto o segundo trata do que o indivíduo será capaz de realizar se auxiliado por outro.

A distância entre os dois níveis é caracterizada pela zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que segundo o autor:

“É a distancia entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (VYGOTSKY, 1993, p.112)

Aqui parto do ponto de vista que o indivíduo ao aprender uma língua estrangeira está mediado por parceiros mais experientes, o que lhe permite aceder a outros tipos de regulação, já que recupera e utiliza de estratégias de conhecimento as quais não conseguiria transpor individualmente. Entender o processo de desenvolvimento proximal transforma completamente o papel do professor no processo de ensino/aprendizagem, fazendo-se que considere tão importante o processo de construção de conhecimento como o produto final com os conceitos consolidados.

Nessa mesma posição, Bakhtin (2006) assevera que não há possibilidade de considerar isoladamente nenhum aspecto verbal do comportamento humano, seja a linguagem interior ou exterior. De modo que toda a enunciação será considerada no contexto em que ela é estabelecida, sendo determinada pelas condições reais da situação social imediata.

Entendendo assim, a importância das interações criadas pelo docente através de sua mediação, não me esquecendo que o diálogo com o outro faz parte do meu processo de construção, percebo a sala de aula de língua estrangeira como “uma arena de conflitos”.

A interação nessa “arena” pode ser um ambiente revelador de sentimentos como medo, angústia, ansiedade, empatia e frustração causadoras de desgaste emocional tanto para o aluno como para o professor. Logo, os sentimentos experienciados devem ser conduzidos às emoções de segurança e de auxílio mútuo para a construção de uma conceituação e significação positiva para o desenvolvimento da Língua Estrangeira, neste caso o Espanhol.

Nas palavras de Leite (2006)

[...] a afetividade constitui-se em um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre o sujeito (os alunos) e os demais objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas. (LEITE, 2006, p. 24)

Nas escolas de ensino regular, sejam da rede pública ou privada, percebe-se que os professores além de lidar com todas as demais questões deficitárias ainda têm de exercer outras funções e por diversas vezes acabam por não perceber a ansiedade sofrida por seus alunos.

Concomitante a isso, ao sair da universidade o profissional, especialista no idioma alvo, não recebe ferramentas necessárias para enfrentar tais diversidades que ultrapassam a linha das estruturas sintático-semânticas e fonéticas, isto é, em geral lhe é apresentado apenas um modelo funcionalista/estruturalista, o que não lhe permite avançar para reflexões mais aprofundadas sobre língua e linguagem.

Como busca pelos seus pares, esses professores utilizam de suas crenças, de seus modelos e de seus saberes para que ante a ansiedade ou o

desinteresse de seus alunos possam adotar procedimentos e/ou propostas que minimizem e revertam as dificuldades para aspectos positivos da aprendizagem.

Para os professores em início de carreira, esta percepção constitui-se em um desafio maior, já que o corpus das concepções constitui "*o campo integrador de significação que organiza e orienta o pensamento social e a prática educativa*" (MAYA, 2000, p.29).

Nesse ínterim, ressalto que além dos professores em início de carreira se depararem com as dificuldades em relação ao planejamento e as escolhas quanto aos conteúdos, ainda têm de se deparar com a dinâmica comportamental da classe e aprovação de seus pares, já que aos professores mais experientes parecem-lhes que os recém-formados apenas são cheios de ideais e que estes na prática jamais serão conquistados.<sup>35</sup>

As conceituações do professor não são apenas expressas pelos alunos, o profissional docente se relaciona na comunidade escolar com todos e acaba por estar sob o crivo dessas pessoas, as quais interferem direta ou indiretamente no seu trabalho.

“Ao significar, as pessoas também estão envolvidas em uma realidade e trazem consigo significações já estabelecidas devido às suas vivências escolares ou não.” (STORNILO, 2006, p. 45)

Na disciplina específica de língua espanhola, tais concepções norteiam muitas vezes as condutas dos atores desse processo interacional (professores e alunos), já que o modo de agir e de perceber os discursos interpessoais através das mediações de significação, reflete a ideologia marcante das estruturas sociais pela linguagem.

Vygotsky (1996) assevera que a constituição da subjetividade dos sujeitos é marcada pela internalização dos discursos. Assim, de acordo com a teoria histórico-cultural, imerso nas relações sociais, o homem se constitui através da interação/mediação, logo os processos mentais são influenciados

---

<sup>35</sup> Ao tratar da inserção de professores em sala de aula, não posso deixar de destacar o trabalho de Huberman (2000), o qual organizou em sua pesquisa as etapas do “ciclo de vida” e carreira dos professores, esquematizado em cinco fases de acordo com os anos de docência. Também o trabalho desenvolvido por Silkes (1985) que diferentemente de Huberman, para descrever o ciclo de vida dos professores, toma como referência a idade dos professores, subdividindo-as em cinco fases. Ainda destaco os trabalhos de Serrazina e Oliveira (2002), Giovanni (2000), Gonçalves (2000) e Nóvoa (2000).

pelo meio sócio-cultural. O autor ainda afirma que “*o fato central na nossa psicologia é o fato da mediação*” (VYGOTSKY, 1996, p. 188).

Fica, portanto, evidente que o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira: espanhol provém de múltiplas e complexas interações, configurando um contexto de prática marcado por diversos sentimentos e dilemas, o que reforça, assim, a relevância deste estudo.

## 5.2 *Concepções de Língua(gem) que deveriam balizar as estratégias/práticas de ensino*

A linguagem é o processo que permite a comunicação entre os seres, não se delimitando apenas nos âmbitos verbais, muito pelo contrário, o processo da linguagem toma conta de todo nosso organismo, fazendo com que todo o nosso corpo seja utilizado no ato da comunicação, seja através dos gestos ou da expressividade facial.

O processo de comunicação tem suas raízes na pré-história, embora o termo “pré” signifique antes, trago essa temática para sustentar o dito anteriormente, posto que desde a pré-história, o homem estabelece elos de comunicação entre si, constituindo-se através dos frutos das relações histórico-culturais que estabelece com o meio e com o outro. Portanto, para Leontiev

“podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.” (LEONTIEV, 1978, p. 267)

Claro que com a evolução, o homem passou a comunicar-se de diferentes maneiras. Embora com uma linguagem pouco desenvolvida (baseada numa pequena quantidade de sons, sem elaboração de palavras), já no período paleolítico, os hominídeos – antepassados dos homens modernos – ainda que nômades, estreitam laços familiares, que com o passar do tempo configuram-se em organização social, em comunicação coletiva e em registros de sua história através das linguagens não-verbais, isto é, as pinturas

rupestres, que apenas como símbolos não significavam nada, mas ao decodificá-los no contexto, expressavam seus sentimentos e preocupações cotidianas.

Enquanto uma forma lingüística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor lingüístico. A pura “sinalidade” não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente de “sinalidade” e de identificação que lhe é correlata seja real. Assim, o elemento que torna a forma lingüística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a decodificação da forma lingüística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo. (BAKHTIN, 2006, p. 95)

A sua compreensão como homem, ser humano, desenvolvedor de novas realidades sociais e inclusive culturais possibilitou o desenvolvimento da sua história, o desenvolvimento da humanidade. Vygotsky (1995) salienta que esse ato permitiu que suas funções psíquicas superiores também fossem modificadas, havendo assim novos níveis no sistema do comportamento humano.

Logo, ao estabelecer elos com o meio, o homem modifica-o, transforma-o e ao transformar seu ambiente, transforma-se também, nas suas funções psicológicas. Assim, as capacidades naturais são aprimoradas, os sentidos como audição, visão, tato e paladar, juntamente com a memória começaram a ser usados de maneira racional, tornando seu comportamento cada vez mais social e cultural. Em relação a isso, Vigotsky e Luria (1996) nos dizem que no processo de evolução o homem criou um ambiente que expressa sua cultura e inventou ferramentas que significam seu pensamento, gerando formas complexas de comportamento, fazendo com que o seu comportamento torne-se cada vez mais social, cultural, datado, histórico, sendo apenas possível de entender se analisado no contexto onde está inserido. A realidade, portanto, não pode ser transferida de um lugar para o outro, esta já esta posta no ambiente onde se encontra e somente ali pode e será compreendida levando em conta as constituições de cada indivíduo.



Vygotsky (2000) ressalta que as funções psicológicas superiores são desenvolvidas por meio da interação com outros homens, logo ao aprender uma nova língua, desenvolver seus processos de linguagem, não haverá somente maior acesso às informações, mas o desenvolvimento de si mesmo, o entendimento de novos aspectos culturais e possibilidades de inserção em novos meios que possibilitarão a construção de uma realidade histórico-cultural ampliada.

Bakhtin, enfatizando a heterogeneidade da linguagem, revela a complexidade multiforme de suas manifestações nas situações sociais concretas, sendo concebida como criação entre muitos “*eus*” e muitos “*outros*”.

Assim, segundo Bakhtin:

“[...] para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som –, bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade lingüística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. É apenas sobre este terreno preciso que a troca lingüística se torna possível; um terreno de acordo ocasional não se presta a isso, mesmo que haja comunhão de espírito. Portanto, a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. Dois organismos biológicos, postos em presença num meio puramente natural, não produzirão um ato de fala. (BAKHTIN, p.69, 70)

Ao entender a importância desse processo dialógico, remeto-me ao espaço de sala de aula e ao trabalho de professores responsáveis pelo ensino de línguas estrangeiras, os quais precisam sensibilizar seus alunos para que participem da enunciação desenvolvendo seus processos de compreensão ativa e responsiva, porque em toda compreensão há diálogo, que só poderá ser significado na interação. Assim, em diversos momentos da interação verbal, será necessário que o aprendiz desse novo idioma ao estabelecer contato perceba, por exemplo, o momento de calar-se, de oferecer ou rechaçar ajuda de acordo com os parâmetros estabelecidos pela língua/cultura do outro, para ir constituindo seu lugar de usuário desta língua.

Pois a compreensão nada mais é do que uma forma de diálogo, já que ao compreender a palavra do outro há uma contrapalavra. Entretanto, na

compreensão de uma língua estrangeira não basta somente compreender a palavra buscando uma significação equivalente na própria língua, é preciso significá-la enquanto objeto comum dos interlocutores, ou seja, significá-la no processo de compreensão ativa e responsiva.

Partindo desse pressuposto, não cabe aqui a concepção precursora saussursiana de língua como um sistema abstrato, com suas características formais passíveis de serem repetidas (Saussure 1977)<sup>36</sup>. Essa concepção toma a língua como algo exterior ao mundo e ao indivíduo, tornando-se bastante limitada porque não contempla as comunicações em situações enunciativas, isto é, cada ato enunciativo é polissêmico, sendo construído socialmente e historicamente, o discurso é composto de vários discursos não previsíveis, inéditos e que se dão nas relações sociais. Nossa linguagem é composta por inúmeras linguagens, que se perpassam durante os períodos evolutivos, desse modo “*a língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção* (BAKHTIN, 2006, p.72)”.

Considerando ainda as teorias desse mesmo autor, entendo que o locutor serve-se da linguagem não para utilizar as formas normativas, mas sim para suas necessidades enunciativas num contexto concreto, assim a língua adquire significado não pelo uso de suas normas, mas pelo contexto em que está inserida.

Deste modo, entendo a língua(gem) não como um ato individual, contudo como “*fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações*” (BAKHTIN, 2006, p. 125), o que me permite entender que as abordagens apresentadas anteriormente não contemplam a realidade fundamental da língua. É neste sentido que me interessa compreender a importância de uma abordagem enunciativo-discursiva no ensino de língua estrangeira.

Tratar o ensino de espanhol sob essa perspectiva pode parecer complexo quando não se compreende a importância da aprendizagem no contato com o outro, ainda mais se apenas forem consideradas as várias restrições a que o ensino desse idioma passa, de maneira mais específica, o seu caráter optativo – ainda que em lei figure como obrigatório; a falta de

---

<sup>36</sup> Saussure (1977) em seus estudos sobre a linguagem apenas descreve aspectos formais (morfológico, sintático e fonológico) da língua, não entendendo seu caráter histórico-ideológico.

orientações teórico-práticas, tanto na formação inicial quanto continuada dos professores; materiais didáticos sem adequação; carga horária reduzida; o descrédito dado à disciplina; entre outros fatores que interferem negativamente na atuação e na identidade docente e nas práticas de ensino desta língua.

No entanto, acredito que se orientar por essa abordagem, significa primeiramente reconhecer a natureza dialógica da linguagem, bem como o ininterrupto processo de constituição em contato com o outro, reconhecer a linguagem como uma criação coletiva integrante entre o diálogo do “eu” e do “outro”.

Assim, calcado na perspectiva de Bakhtin (2006), entendo que todas as relações sociais ocorrem entre os sujeitos cultural e historicamente constituídos pela linguagem. Relações essas que se materializam na comunicação dialógica daqueles que a usam, imersos em um “universo de signos”, axiologicamente marcados.

Logo, nenhum interlocutor possui um papel abstrato, pois toda enunciação se dá entre dois indivíduos socialmente organizados. A essa forma de interação social, denomina-se diálogo. Não em seu sentido restrito de comunicação em alta voz, entre pessoas face a face, mas sim a toda comunicação verbal, de qualquer esfera.

Seguindo as premissas de Bakhtin, portanto, percebo a língua viva, evoluindo concretamente através das interações nas comunicações sociais, não podendo ser dissociada da vida humana. A palavra, a língua, torna-se ponte, estabelecendo o elo entre mim e os outros. Ela transforma-se em território comum do locutor e do interlocutor, possibilitando que haja comunicações permeadas por signos verbais e não-verbais.

Desse modo, constituído pela relação com o outro, o homem quando privado de sua voz, desumaniza-se e não permanece mais sujeito, transforma-se em “coisa” passiva. Assim, entender o estudo de língua espanhola, pautado na abordagem enunciativo-discursiva, compreende entender um sujeito em constante transformação através de processos mediados, dialógicos, polissêmicos e polifônicos.

Assim sendo, todo enunciado é uma realização concreta, é contextualizado e simultaneamente construído, focado no tema, sendo possível sua compreensão somente na interação. Logo, os elementos da enunciação

cada vez que repetidos adquirem nova significação de acordo com o contexto, sendo seu sentido ou tema construído na compreensão ativa e responsiva entre os interlocutores.

Quanto a isto, Bakhtin (2006, p. 129) afirma que “*o tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua plenitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tem.*”

Ao buscar explicitar a importância do enunciado no processo de ensino de idiomas, quero demonstrar que o sujeito que enuncia, faz ecoar sua voz, isto é, a pluralidade de discursos que o constitui durante suas vivências. Ao partir dessa premissa, os alunos de espanhol não podem ser caracterizados como uma *tabula rasa*, sendo sujeitos apenas receptores. Eles trazem consigo alguma experiência, logo o contato com esta língua e seus conhecimentos anteriores precisam ser considerados. Ao mesmo tempo, o professor necessita conhecer bem a língua, para oferecer experiências dialógicas neste idioma que colaborem para que os alunos tornem-se interlocutores no novo idioma e não apenas aprendizes passivos.

Na teoria bakhtiniana de enunciação, os sujeitos estão em uma relação dialógica, ou seja, uma relação de sentidos que se estabelece entre os enunciados da comunicação verbal. Tendo a produção e compreensão do enunciado à implicação de uma responsividade, perdendo seu sentido se abstraída de seu contexto histórico.

Assim, a linguagem deve ser compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica, o ato da fala, ou seja, toda enunciação, não pode ser entendida abstraída de uma interação, já que

“[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.” (BAKHTIN, 2006, p. 123).

O pensamento bakhtiniano centralizado na enunciação é definido, portanto, como produto da interação verbal, quer seja de uma situação imediata ou de uma comunidade lingüística.

Nessa concepção a língua não pode ser entendida apenas como um estudo do sistema normativo, pois língua e sujeito são considerados indivisíveis, posto que é isto que garante a constituição do falante e da sua identidade.

Um enunciado vivo, significativamente surgido em um momento histórico e em um meio social determinados, não pode deixar de se relacionar com os milhares de fios dialógicos vivos, tecidos pela consciência sócio-ideológica em torno do objeto de tal enunciado e de participar ativamente do diálogo social. De resto, é dele que o enunciado se origina: ele é como a sua continuação, sua réplica, ele não aborda o objeto chegando de não se sabe de onde. (BAKHTIN, 1993, p. 86).

O conhecimento humano só pode ser dialógico, pois é através da linguagem e do diálogo que o ser humano se constitui. O dialogismo é o diálogo permanente entre os diversos discursos que configuram uma sociedade, uma comunidade, uma cultura. Destarte, a linguagem é essencialmente dialógica e complexa, não sendo o discurso individual, desse modo o professor de idiomas não pode utilizar uma abordagem que despreze ou que considere o aluno como apenas um sujeito passivo e receptor. Há que considerá-lo ativamente dentro do diálogo social.

Nessa concepção de abordagem enunciativa-discursiva, a linguagem e seu processo de aquisição somente serão compreendidos se calcados na sua natureza sócio-histórica, sendo a interação entre os sujeitos o seu princípio fundador.

Portanto, entendo que essa abordagem no ensino de língua espanhola auxilia a repensar as orientações, que ainda encontram-se pautadas apenas por abordagens estruturalista, funcional ou essencialmente comunicativa, apresentando a língua como unívoca e monológica, o que se afasta da natureza dialógica e plurilíngue da linguagem vista sob perspectivas enunciativo-discursivas, a qual possibilita a construção de sentidos nas relações heteroglóssicas e dialógicas travadas pela linguagem.

Proponho, assim, um trabalho para o ensino de espanhol em uma perspectiva enunciativo-discursiva, de modo que os alunos participem mais, sejam colocados no diálogo, tendo o que dizer e a quem dizer em língua estrangeira. Para isso, o professor precisa estar bem preparado, ter domínio efetivo desta língua para lançar-se em um diálogo que pode ir para lugares

imprevisíveis, nas redes de significação que podem ser tecidas no espaço escolar. Para que enfim, possa sair da prisão de exercícios prontos, de aulas previsíveis, para um movimento de ensino-aprendizagem mais amplo, usando inclusive da internet, recurso tão presente na vida dos jovens.

# Capítulo 6

## Considerações Finais



(Vicent Van Gogh -Willows at Sunset)

**Proseguimos.  
Reinauguramos.  
Abrimos olhos gulosos  
a um sol diferente  
que nos acorda  
para os descobrimentos.  
Esta é a magia do tempo  
(Carlos Drummond de Andrade)**

Considerações finais, ou deveria dizer iniciais?

Chegar ao final do Mestrado para mim foi muito mais do que uma conquista, foi uma superação. Superação de quem sou, das minhas dificuldades, das noites de sono sem dormir, das lágrimas que tanto insistiram em rolar pela minha face. Cheguei onde jamais pensei em conseguir. Tudo começou com uma conversa em um fim de semana antes do término das inscrições e aqui estou, buscando as melhores palavras, as formas menos subjetivas de expressar-me. Pensava que ao final de meu trabalho, teria escrito um texto meu. Enganei-me! Durante o curso quanta coisa mudou em meu pensamento. Quantos “eus” descobri em minha formação. Quantas vezes identifiquei em minha composição, em minha história, em minha trajetória!

Ao buscar tecer algumas considerações para o fechamento deste trabalho, deparo-me com outro, porque embora seja um, sou formado por múltiplos.

Nesta prerrogativa, entendo que minhas considerações assumem o caráter de provisoriedade, porque acredito no processo de inconclusibilidade, pois em toda trajetória encontrei o outro, ser humano constituído em um processo social e culturalmente histórico marcado por tonalidades cognitivas, as quais se manifestam em relações dialógicas, o que me faz ter a certeza de que valores se alteram, idéias evoluem, práticas se transformam e de que os problemas aqui apresentados e analisados, daqui a algum tempo apresentarão outras justificativas, interpretações e certezas.

Iniciei esse estudo, procurando compreender o processo de origem e evolução da língua espanhola. Percebi não uma simples evolução do idioma, mas sua luta de resistência entre os séculos para que pudesse enfim ser considerada língua de valor. Constituída por muitos romances diferentes sua história de consolidação não se deu apenas no território espanhol, atravessou o oceano chegando ao continente americano, atingindo os cinco continentes nos anos seguintes. Curioso neste processo é a falta de valorização a uma língua que tem muita história, sendo inclusive em muitos casos colocada como uma língua sem tradição. O que discordo, visto todos os processos de luta pela sua consolidação como assinam Alonso (1967), Canfield (1988), Coutinho (1982), Seco (1999), Zamora (1999), entre tantos outros estudiosos.



É verdade que atualmente, as relações econômicas entre Brasil e Espanha, bem como entre os países que compõem o Mercosul possibilitam grandes intercâmbios econômicos e ligações culturais sólidas.

Como exemplo, tem-se a Lei 11.161/2005, a qual surge como um acontecimento singular, pois rompe com anos de exclusão, atestando o direito ao pluriculturalismo e multilinguismo em nossas escolas. Entretanto, a aprendizagem dessa língua ainda encontra entraves por toda a discriminação sofrida no seu processo de inclusão no nosso sistema educacional.

Como assinala Sedycias (2005), nosso cenário de ensino/aprendizagem de Espanhol traz profundas discussões, dada sua proximidade com o português. Entretanto fatores econômicos, políticos e sociais possibilitaram ressignificar as atitudes diante desse idioma. Assevera este autor:

[...] no caso específico do Brasil, com o advento do Mercosul, aprender espanhol deixou de ser um luxo intelectual para se tornar praticamente uma emergência. (SEDYCIAS, 2005, p.35)

Contudo, a necessidade de aprender a L.E. para poder comunicar-se com uma gama de “332 milhões de pessoas” (SEDYCIAS, 2005, p.36) esbarra em projetos para a sua oferta sem nenhuma eficaz solução para sua implantação. A língua é tratada apenas como apêndice, tendo pouco valor no espaço escolar, já que não há organização político-pedagógica, ficando refém dos interesses obtusos das esferas políticas.

Embora sua implantação nas Instituições Particulares tenha acontecido dentro dos prazos estabelecidos pela legislação, na Rede Pública, no Estado de São Paulo, sua implantação é caracterizada pelo descompromisso, pois não se cumpriu o prazo fixado pela Lei 11.161/2005.

Há interesse econômico na atualidade em nosso país pela ampliação do domínio da língua espanhola, porém falta empenho para ensino de qualidade e valorização na esfera educacional.

Essa problemática de valorização é transposta para dentro da sala de aula, pelo valor que é configurado ao Espanhol dentro do imaginário escolar frente a outras disciplinas.

Essa desvalorização do idioma e do docente é expressa por vários fatores, entre eles a carga horária reduzida, pouca valorização da

aprendizagem da língua, falta de recursos, postura dos colegas docentes e organizações institucionais não viáveis. Por muitas vezes o professor de espanhol vai se enfraquecendo e desiste de posicionar-se diante de tamanha discriminação.

O que se diz, como se diz, em que momento e por quê – da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momentos e por quê – afetam profundamente as relações professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto. (TASSONI, 2000, p. 149)

Ao entender as dificuldades de meus interlocutores em conseguir perpassar as imposições de um ensino de língua com valorização diminuta, pautado numa perspectiva, na grande maioria das vezes, apenas gramatical, percebo a grande necessidade do conhecimento de um ensino de Língua Espanhola numa perspectiva enunciativo-discursiva.

Como já salientado, é preciso entender que a aprendizagem se dá no contato com o outro. Que só aprendemos a ser homens com o contato com o outro, nas relações concretas de vida social. Que somente no contato com o outro é que o aluno vai significar, pois somos constituídos pela multiplicidade, pois é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui sujeito e é constituinte de outros sujeitos.

Destarte, não é o que acontece na maioria das salas de aulas, os alunos não são vistos como interlocutores, mas como passivos na relação de aprendizagem. Apenas são considerados no sentido de não se entediarem, mas não no que poderiam trazer através das interações verbais.

Muito desta dificuldade de interpretação se dá pela vigência de abordagens que em alguma medida prescrevem etapas ou induzem a treinamentos pouco ligados ao uso efetivo da língua, excluindo o aprendiz.

Mais uma vez, ressalto que só é possível entender uma língua através de suas interações verbais e processos dialógicos, pois como assinala Bakhtin (2006) as atividades humanas sempre estão relacionadas à língua, num ininterrupto processo de constituição em contato com o outro.

Desse modo, a linguagem é essencialmente dialógica e complexa, não sendo o discurso individual. Assim, entendo que essa abordagem auxilia-nos a repensar as orientações para o ensino de língua espanhola.

Outro aspecto que observei nas falas analisadas, refere-se à formação docente. Muito se tem questionado sobre a indissolubilidade entre a teoria e a prática. Concordo com essa discussão, pois a formação docente, no caso desse estudo a licenciatura em Língua Espanhola, tem abarcado ainda uma formação tecnicista, desconsiderando os aspectos sócio-históricos dos alunos, não possibilitando o desenvolvimento de uma prática reflexiva, o que inevitavelmente gera o empobrecimento das práticas na escola.

Creio ser de suma importância a estruturação dos cursos contemplando as disciplinas teóricas e práticas durante todo o processo de formação inicial. Acredito ainda que os cursos de licenciatura devam estar atentos à necessidade de motivar o profissional e levá-lo a perceber o valor e a importância de sua futura área de atuação.

Não posso ainda deixar de exprimir a importância de políticas educacionais para os cursos de formação continuada. Os professores que se encontram nos grandes centros indubitavelmente têm acesso com mais facilidade à continuidade de seus estudos, o que não ocorre com os profissionais que residem no interior. É preciso que a formação continuada seja valorizada, cuidada, incentivada.

Defendo que exista a realização de trabalho colaborativo, pois o entendo como uma condição essencial para a melhoria da prática profissional. Quando proponho este trabalho, quero retratar que a formação continuada deve ser valorizada tanto pelo profissional como pela Instituição em que este leciona. Ambos devem estar dispostos a romper as barreiras a novos processos ou novos objetivos de trabalho.

Neste cenário conflituoso de formação e atuação docente, encontrei sujeitos com expectativas de um futuro promissor. Sujeitos que buscam uma ação transformadora. A transformação da sua realidade e de todo um pensamento que perpassa por décadas.

Professores que amam o que fazem e tentam fazê-lo de modo singular, pois crêem em um futuro melhor, não subjugado pelo ranço de desqualificações, no entanto professores que devem ser valorizados pelo seu

saber e pelo que carregam consigo. Docentes que enfrentam dificuldades na sua atuação, mas não desistem da concretização de seus ideais.

Considerando a inconclusibilidade deste trabalho e, ainda, o desejo/necessidade de adensar este estudo, ouse concluí-lo de maneira pouco usual, encerrando-o de forma mais literária que acadêmica.

Da mesma forma que um ourives trabalha o ouro dando-lhe formas esteticamente singulares dentro de inúmeras perspectivas ou da mesma forma que lapidário poli e aperfeiçoa um diamante, assim são os professores de espanhol que, de modo parecido, com objetos, livros, jornais velhos, ou qualquer outro artefato, buscam uma ferramenta de transformação, passando a língua de Cervantes não somente pela estrutura semântico-gramatical, mas sim pela paixão que embevece a alma e acalora o corpo num compasso único.

# Referências Bibliográficas



(Mondrian – Grey tree painting)

**Contínuos questionamentos sobre a qualidade da educação  
são indicadores do quanto ainda nos falta  
para compreendermos  
o fenômeno da educação escolar e,  
particularmente, a formação do professor.  
(MOURA, 2004, p.257)**

AGUIAR, Cláudio. **Os Espanhóis no Brasil**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

ALONSO, Amado. **Estúdios lingüísticos**. Madrid: Gredos, 1967.

ALVES MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, M. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética**. A teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini e outros. São Paulo, UNESP. 3a. Edição. p13-70. 1993

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

\_\_\_\_\_. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Ed. Forense-Universitária, 1981.

BARBATO, Silviane. **A perspectiva sócio-histórica na alfabetização de jovens e adultos**. In, Revista da Alfabetização Solidária. São Paulo: Unimarco, v.5, n.5, p.59-72, 2005

BRADLEY, Jana. **Methodological issues and practices in qualitative research**. Library Quarterly, v. 63, n. 4, p. 431-449, Oct. 1993

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextIntegral.action?id=75529>. Acesso em: 20 de janeiro de 2010

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=7108>. Acesso em: 25 de janeiro de 2010

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.prolei.cibec.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de janeiro de 2010

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 20 de janeiro de 2010

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o ensino médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf). Acesso: 25 janeiro de 2010

BENEDETTI, A. M. *Variação lingüística e gerenciamento do erro: repensando a prática docente.* In: FREIRE, M. M; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Lingüística Aplicada e contemporaneidade.** São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes, 2005.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: Ensino de língua X tradição gramatical.** Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

BRIZEZINSKI, Iria. *Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder?* In: **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 80-108, 1999.

BUGEL, T. **O espanhol na cidade de São Paulo:** quem ensina qual variante a quem? Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas lingüísticas.** Tradução: Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial/IPOL, 2007. [Original: Les politiques linguistiques. Paris, P.U.F, 1996]

CALVIN, M. V. *Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano.* Revista **RedELE**, número I, (2004). Disponível em: <http://www.sgci.mec.es/redelehttp://www.educacion.es/redele/revista1/calvi.shtml>. Acesso em: 25 de março de 2010

CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F. *Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön.* In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. **Cartografias do Trabalho docente:** Professor (a)-pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ABL), 1998. p. 183-206.

CANDAU, V.M.F. *Universidade e formação de professores: Que rumos tomar?* In: CANDAU, V.M.F. (org.) **Magistério, construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1997.

CANFIELD, D. Lincoln. **El español de América:** Fonética. Tradução castellana de Joaquim Llisterri e Dolors Poch: Crítica, 1988.

CÁNOVAS, Marília Klaumann. **Hambre de Tierra:** Imigrantes espanhóis na cafeicultura paulista 1880-1930. São Paulo: Laazuli Editora, 2005

CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas**. 3 ed. rev. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999, (pp. 211-223).

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN E CIENCIA. **Datos y cifras**: informe sobre la enseñanza del español en Brasil. Brasília: Embajada de España, 1998

CONTRERAS, José. La investigación el la acción. **Cuadernos de Pedagogia**, n.224, 2002.

COUTINHO, I. L. **Pontos de Gramática Histórica**. 7ed. Ver. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1982.

CRUZ, M. L. O. B. **Estágios de interlíngua**: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol. (Tese de doutorado). Campinas, SP: UNICAMP / IEL, 2001.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1997.

DICIONÁRIO Houaiss de Sinônimos e Antônimos da Língua Portuguesa, 1ª ed., Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda., Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. PUC-Rio, 2001.

FAVERO, Maria de Lurdes. Universidade e Estágio Curricular: Subsídios para discussão. IN: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FIORENTINI, D. **Alguns modos de ver e conceber o ensino de matemática no Brasil**. Zetetiké, Campinas, v. 3, n. 4, p. 1-37, ago./dez. 1995.

FIORENTINI, D; CASTRO, F. C. *Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado*. In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de professores de matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 121-156.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR., A. J.; MELO G. F. A. *Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos*. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.;



PEREIRA, E. M. A. **Cartografias do Trabalho docente**: Professor (a)-pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 307-335.

FONTANA, Roseli Ap. Cação. **Mediação Pedagógica na sala de aula**. 3ª Edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. Como nos tornamos professoras? 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Luiz C. de. *Em direção a uma política para a formação de professores*. In: **Revista Em Aberto**. Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *A Abordagem sócio-Histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/2002.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisa contemporânea sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira Lima. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINO, D.; PEREIRA, E. M. A. **Cartografias do Trabalho docente**: Professor (a)- pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ABL), 1998. p. 307-335.

GERALDI, C. M. G.; MESSIAS, M. G. C.; GUERRA, M. D. S. *Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológica*. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINO, D.; PEREIRA, E. M. A. **Cartografias do Trabalho docente**: Professor (a)- pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ABL), 1998. p. 307-335.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIOVANNI, L. M. *Indagação e reflexão como marcas da profissão docente*. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Ed. Autores Associados, 2000. p. 49-59.

GODOY, A. S. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, Abril, 1995.

GOETTENAUER, E. *Espanhol: língua de encontros*. In: SEDYCIAS, João (Org). **O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: parábola Editoria, 2005. p. 61-70.

GÓMEZ, Angel Pérez. *O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GONÇALVES, J. A. M. *A carreira das professoras do ensino primário*. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 141-170.

GOTTHEIM, L. *Materiais didáticos de português do Brasil para estrangeiros: roteiros de material de ensino de base cultural de um curso de PE (SBPC 99)*. In: **Linha D'Água**, APLL, SP: Humanitas, n. Especial, 2000. p. 91-107

GUIMARÃES, A.M. *Indisciplina e violência: ambigüidade dos conflitos na escola*. In: AQUINO, J.G. (org.). **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996, pp. 73-82.

HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional de professores*. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

JOVANOVIC, A. **Ensino de línguas e o papel da gramática**. Revista da Faculdade de Educação, 12 (1/2), São Paulo, Faculdade de Educação USP, p.145-156, 1986.

KLEIN, Herbert S. **Imigração Espanhola no Brasil**. Série Imigração. São Paulo: Sumaré, FAPESP, 1994.

KUENZER, Acácia. *Estágio curricular: um momento de integração entre teoria e prática. Subsídios à reflexão*. In: Universidade Federal do Paraná. Coordenação Geral dos Estágios. **A política de estágios na UFPR**. Curitiba: Editora da UFPR, 1992.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio/ago. 2002.

KULIKOWSKI, Maria Zulma. *La lengua española en Brasil: un futuro promisor*. In: SEDYCIAS, João (Org). **O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: parábola Editoria, 2005. p. 45-52.

LEFFA, Vilson J. *Metodologia do ensino de línguas*. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. Da Universidade Federal de Santa Catarina, 1988, p. 211-236.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2006.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, C. J. *Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?* In: PIMETA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Editora Cortez, 2002. p. 53-79.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. 4.ed. Fortaleza/BRA: Edições Demócrito Rocha, 2004. (Coleção Magister).

LITTEWOOD, W. **Communicative language teaching**. Cambridge University Press, Cambridge, 1981.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 8ª reimpressão. São Paulo: E.P.U, 2004.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**. São Paulo: EDUC.1999

MAIA, A.M.B. et al. **Análise comparativa/contrastiva das abordagens gramatical e comunicativa**. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

MALDANER, O. A.; SCHNETZLER, R. P. *A necessária conjugação da pesquisa e do ensino na formação de professores e professoras*. In: CHASSOT, A.; OLIVEIRA, J. R. (Orgs.). **Ciência, Ética e Cultura na Educação**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 1998. p. 195-214.

MARTINS, José de Souza. *A imigração espanhola no Brasil e a formação da força de trabalho na economia cafeeira: 1880-1930*. In **Revista de História**. São Paulo: Ago/dez, 1989.

MAYA, M. (2000). **A autoridade do Professor**. Lisboa: Texto Editora.

MIGUEL, A. et al. *Princípios para as licenciaturas - uma reflexão sobre a formação de professores de Matemática, Química e Física*. **Ciência & Ensino**, n. 2, jun. 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. Ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império**: subsídios para a história da educação no Brasil. São Paulo: Nacional. 1936. 3v

MOITA LOPES, Luiz Paulo Da. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky.** Petrópolis: Vozes, 2003.

MORENO FERNANDEZ, Francisco. *El Español en Brasil.* In: SEDYCIAS, João (Org). **O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: parábola Editoria, 2005. p. 14-34.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 2004.

MOURA, M. O. (coord). **O estágio na formação compartilhada do professor.** USP. Faculdade de Educação. São Paulo. 2004.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2000.

NUNES, C. M. F. *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.* **Educação & Sociedade**, Campinas (CEDES), n. 74, p. 27-42, mar./abr. 2001.

ORTIZ ALVAREZ, M.L. **Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: Estudo construtivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira.** Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PATARRA, N. L. **Principais fluxos migratórios entre os países da América do Sul.** Secretaria de Acompanhamento e Estudos Institucionais, Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República. Brasília/DF. 2009. Disponível em: <https://sistema.planalto.gov.br/siseventos/migracoesAS/exec/arquivos/ApresentacaoProfNeide.pdf> Acesso em: 12 de janeiro de 2010

PATARRA, N. L.; BAENINGER, R. **Migrações Internacionais, globalização e blocos de integração econômica: Brasil no Mercosul.** I Congresso ALAP. Caxambu, 2004. Disponível em: [http://www.alapop.org/2009/images/PDF/ALAP2004\\_244.PDF](http://www.alapop.org/2009/images/PDF/ALAP2004_244.PDF). Acesso em 20 de janeiro de 2010

PENIN, S. T. *A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino.* **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 5-15, fev. 1995.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção Trajetória, 4).

PERIS, E.M. *¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?* In: **Revista redELE** n. 0, Barcelona, 2004. Disponível em:

<http://www.sgci.mec.es/redele/revista/martin.shtml>. Acesso em: 25 de novembro de 2009.

PICANÇO, D.C.L. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**. Curitiba: UFPR, 2003

PIMENTA, S. G. *Formação de professores: Identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINO, A. *O biológico e o cultural nos processos cognitivos, em Linguagem, cultura e cognição: reflexão para o ensino de ciências*. **Anais do encontro sobre Teoria e Pesquisa em ensino de ciências**. Campinas: gráfica da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, p. 5-24. 1997.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, Asociación de Academias de la Lengua Española. **Diccionario panhispánico de dudas**. Madrid. Santillana. 2005.

REY, Fernando Luis González. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. Trad. Raquel Souza Lobo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RICHARDS, Jack C., RODGERS, Theodore S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press Sucursal España, 1998.

RISTOFF, Dilvo. **A trajetória da mulher na educação brasileira - 2006**. INEP, Brasília, Disponível em: [http://www.inep.gov.br/imprensa/entrevistas/trajetoria\\_mulher.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/entrevistas/trajetoria_mulher.htm). Acesso em: 17 março 2010

SÃO PAULO. **Resolução SE 83, de 5 de novembro de 2009 de São Paulo**. Dispõe sobre diversificação curricular no ensino médio, relacionada à língua estrangeira moderna, e dá providências correlatas. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/83\\_09.HTM?Time=3/1/2010%204:09:29%20PM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/83_09.HTM?Time=3/1/2010%204:09:29%20PM). Acesso em: 25 de janeiro de 2010

\_\_\_\_\_. **Resolução SE 5, de 14 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre a oferta de língua espanhola no ensino médio, das escolas públicas da rede estadual, e dá providências correlatas. Disponível em: [http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/nav\\_v4/index.asp?c=4&e=20100115&p=1](http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/nav_v4/index.asp?c=4&e=20100115&p=1). Acesso em: 30 de janeiro de 2010

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 54.758, de 10 de setembro de 2009 de São Paulo**. Dispõe sobre diversificação curricular no ensino médio, relacionada à língua estrangeira moderna, e dá providências correlatas. Disponível em:

<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/819016/decreto-54758-09-sao-paulo-sp>.  
Acesso em: 25 de janeiro de 2010

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. (Tradução de Antônio Chenili, José Paulo Paes e Izidoro Blikestein). São Paulo: Cultrix, 1977.

SAVIANI, G. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

SCHNETZLER, R. P. **Concepções e alertas sobre a formação de professores de Química**. Química Nova na escola, Campinas, n. 16, p. 15-20, nov. 2002.

SCHÖN, D. **The reflexive practioner: How professionals think in actin**. Alderhot Hants. Avebury, 1983

\_\_\_\_\_. **Formar professores como reflexivos**. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000

SECO, M. **Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua**. Madrid: Espasa Calpe, 1999.

SEDYCIAS, João (Org). **O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: parábola Editoria, 2005.

SERRAZINA, L.; OLIVEIRA, I. **Novos professores: primeiros anos de profissão**. Quadrante, Portugal, v. 11, n. 2, p. 53-73, 2002.

SHULMAN, L. **Those who understand: the knowledge growths in teaching**. (Tradução GONÇALVES, T. V. O.; GONÇALVES, T. O.), Educational Researcher, p. 4-14, fev. 1986.

SILVA, M. H. G. F. *Saber docente: Contingências culturais, experiências, psicossociais e formação*. In: Anped, 20., 1997, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 1997.

SOUZA, Ismara Izepe de. **Espanhóis: história e engajamento**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006. Série Lazuli imigrantes no Brasil/ Coordenadora Maria Luiza Tucci Carneiro.

STORNILO, Juliana Pereira de Albuquerque. **A relação teoria e prática no processo de elaboração de conhecimento durante a formação inicial de professores alfabetizadores**. Dissertação De Mestrado. Unimep, Piracicaba-SP, 2006.

SILKES, P. J. *The life cycle of teacher*. In: \_\_\_\_\_. **Teachers' lives and careers**. Hardcover: Taylor e Francis, 1985. p. 27-60.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber:** esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade, Campinas (CEDES), ano XXI, n. 73, p. 209-244, 2000.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e Produção escrita:** a mediação do professor em sala de aula. Dissertação de Mestrado, Campinas: UNICAMP, 2000.

TEIXEIRA, Carlos E. J. **A ludicidade na escola.** São Paulo: Loyola, 1995.

TERRIEN, J. *Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas.* In: Anped, 18., 1995, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**, Vol. II. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança.** Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WIDDOWSON, H.G. **Teaching language as communication.** Oxford: Oxford University Press, 1978.

ZAMORA, Sergio. **El desarrollo y expansión de la lengua española.** La lengua española, Guadalajara, Jalisco, México 2004. Disponível em: <http://www.geocities.com/szamora.geo/desarrol.htm>. Acesso em: 16 de agosto de 2009

ZANÓN, J. **La enseñanza de E/LE mediante tareas.** Madrid: Edinumen, 1999.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva dos Professores:** Idéias e Práticas. Lisboa: Educa, 1993

ZEICHNER, K. M. e LISTON, D. P. **Formación del profesorado y condiciones de la escolarización.** Madrid: Morata, 1993.

# Anexos



(Salvador Dalí - O Livro Árvore)



# Anexo A

Termo utilizado para as entrevistas

## CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação**

**Núcleo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores**

**Mestranda:** Fernando Silveira Moraes

**Orientadora:** Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa Lacerda

Eu,.....R.G.....  
.declaro estar ciente da minha participação no projeto de pesquisa de Fernando Silveira Moraes, desenvolvido no curso de Mestrado em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, intitulado **“Ensino de Língua Espanhola: Desafios à Atuação Docente”**

O presente trabalho tem por objetivo caracterizar as dificuldades no ensino de Língua Espanhola e conhecer melhor a realidade enfrentada pelos docentes nesta área de ensino.

A Pesquisa é orientada pelo Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa Lacerda, e me é dada a liberdade de me recusar a continuar ou de retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar, junto à coordenadora do projeto, esclarecimentos de qualquer natureza, inclusive os relativos à metodologia de trabalho. Finalmente, declaro ter ciência de que as atividades (incluindo imagens) podem vir a ser usadas para fins científicos, aqui incluídas publicações e participações em congressos, nos limites da ética e do proceder científico íntegro e idôneo – e de que a participação nesse projeto não oferece riscos, nem desconfortos, sendo que a minha participação nesta pesquisa é total e completamente isenta de qualquer ônus financeiro.

Nome:

Data:

Assinatura:

**Piracicaba, 2010**

# Anexo B

## Roteiro de Entrevista com Professores



**PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação**  
**Núcleo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores**

**Mestranda:** Fernando Silveira Moraes

**Orientadora:** Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa Lacerda

IDENTIFICAÇÃO	
Nome:	
Escola que trabalha:	
Cargo:	
Tempo de trabalho nesta escola:	
Tempo de trabalho na educação:	
Cargo:	
Local:	

FORMAÇÃO - GRADUAÇÃO	
Área	
Instituição	
Início/Término	

OUTROS	
Pós-Graduação:	
Instituição	
Início/Término	

OUTROS	
Mestrado/Doutorado:	
Instituição	
Início/Término	

ROTEIRO	
1. Qual e como foi sua formação universitária?	

2. O que lhe despertou o gosto pela Língua e Cultura Espanhola?
3. O que você pensa sobre o ensino de Espanhol?
4. Comente sua vivências como professor de Espanhol?
5. Quais suas maiores dificuldades como professor?
6. Comente como é o ensino de Espanhol na sua escola?
7. Quais são os conteúdos ministrados nas suas aulas? Como você os ensina?
8. Como é feito o planejamento da disciplina? Há uma seqüência nas próximas séries?
9. Você recebe algum material de suporte? Como você seleciona esse material?
10. Quais suas fontes de pesquisa?