

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

ACASSIA DOS ANJOS SANTOS ROSA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESPANHOL EM CONTEXTO
SERGIPANO: CONTRIBUIÇÕES DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS

BELO HORIZONTE
2018

ACASSIA DOS ANJOS SANTOS ROSA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESPANHOL EM CONTEXTO
SERGIPANO: CONTRIBUIÇÕES DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do grau de doutor em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada.
Linha de pesquisa: (3A) Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.
Orientadora: Profa. Dra. Míriam Lúcia dos Santos Jorge (UFMG)
Coorientador: Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi (UFS)

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2018

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

R788f

Rosa, Aássia dos Anjos Santos.

Formação continuada de professores de espanhol em contexto sergipano [manuscrito] : contribuições dos letramentos críticos / Aássia dos Anjos Santos Rosa. – 2018.

268 f., enc. : il. (p&b) (color)

Orientadora: Míriam Lúcia dos Santos Jorge.

Coorientador: Vanderlei José Zacchi.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Acompanha CDs com apêndices e anexos.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas

Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 214-225.

Anexos: f. 226-243.

Apêndices: f. 244-268.

1. Professores de espanhol – Formação – Sergipe – Teses. 2. Letramento – Teses. 3. Língua espanhola – estudo e ensino – Teses. I. Jorge, Míriam Lúcia dos Santos. II. Zacchi, Vanderlei José. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. IV. Título.

CDD: 460.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

PosLin

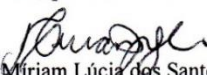
FOLHA DE APROVAÇÃO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESPANHOL EM CONTEXTO SERGIPANO: CONTRIBUIÇÕES DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS

ACASSIA DOS ANJOS SANTOS ROSA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

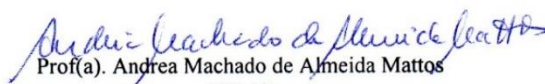
Aprovada em 06 de agosto de 2018, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Miriam Lúcia dos Santos Jorge - Orientadora
UFMG


Prof(a). Vanderlei Jose Zacchi - Coorientador
UFSE


Prof(a). Doris Cristina Vicente da Silva Matos
UFSE


Prof(a). Livia Márcia Tiba Rádís Baptista
UFBA


Prof(a). Andrea Machado de Almeida Mattos
UFMG


Prof(a). Maralice de Souza Neves
UFMG

Belo Horizonte, 6 de agosto de 2018.

*À minha avó Noêmia, que com sua
sabedoria me iniciou no mundo das letras.*

*À minha mãe Adenilze, que possibilitou
meus estudos.*

La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para que sirve la utopía? Para eso, sirve para avanzar.

Eduardo Galeano (1994)

Agradecimentos

O processo de escrita de uma tese é um caminho longo, árduo e solitário, porém, é possível encontrar amparo e direção em pessoas que decidem te apoiar em um momento tão glorioso de qualquer carreira.

Por esse motivo é preciso agradecer ao apoio recebido.

Antes de qualquer pessoa, agradeço à Deus por toda inspiração e força que me deu para seguir durante esses quase 4 anos que vivi no doutorado.

À Profa. Dra. Míriam Jorge, minha querida orientadora, mulher, guerreira, que luta por justiça em um país cada vez menos justo. Agradeço pela liberdade na hora da escrita e confiança em meu trabalho. Não esquecerei dos seus ensinamentos em cada orientação (presencial ou por Skype), bem como de sua acolhida sempre gentil em Belo Horizonte. Muito obrigada.

Ao Prof. Dr. Vanderlei Zacchi, com seu jeito sério, foi principal responsável pelo meu caminho entre o final do mestrado e o início do doutorado. Agradeço por toda dedicação ao meu trabalho, pelas orientações, pelos questionamentos e inquietações provocadas. Elas me fizeram crescer de forma bastante significativa.

À profa. Dra. Andréa Mattos, por suas aulas inspiradoras. Cada avião que embarquei, carregava comigo um mundo de conhecimento que serão utilizados não apenas para a escrita da tese, mas por toda minha vida pessoal e profissional. Obrigada também pelos direcionamentos nas bancas de qualificação e defesa.

À Profa. Dra. Livia Baptista, minha primeira inspiração do espanhol na área dos letramentos. É uma honra poder tê-la em minhas bancas de qualificação e de defesa. Obrigada por toda atenção e carinho.

À profa. Dra. Doris Matos, minha mãe acadêmica. Você representa minha primeira orientação e inspiração na universidade. Meu ponto de partida. Agradeço pelo exemplo de dedicação profissional e luta pela permanência do espanhol nas escolas brasileiras. Seguiremos juntas na luta. Agradeço ainda pela participação e orientações na banca de defesa.

À Profa. Dra. Maralice de Souza Neves que gentilmente aceitou participar de minha banca de defesa. Agradeço pela dedicação à leitura e orientações realizadas.

Aos participantes e monitoras do curso ESPE pela disponibilidade e envolvimento no curso. Agradeço de forma especial as professoras Clara, Elis e Helena por abrirem as portas das salas de aula e me acolherem sempre com um sorriso. Sem vocês esta pesquisa não teria sido realizada.

Aos professores e colaboradores do Poslin da UFMG que sempre foram muito gentis e compreensivos com minha distância geográfica ao programa. Agradeço e parabeno a toda a equipe, pois me senti verdadeiramente incluída e acolhida. Realmente um programa nota 7.

Aos colegas de grupos de pesquisa e orientação da UFMG Érika Amâncio e José Junior. Agradeço com carinho imenso à Patrícia Leite e Alex Knoblok que me ajudaram em muitos momentos burocráticos e acadêmicos.

Aos colegas da UFS, orientados de Vanderlei, minhas últimas quintas-feiras de cada mês não serão as mesmas sem vocês.

Às colegas que encontrei na UFMG, Elisabeth Vilela, Yara Miranda, Ana P. Lopes, Carolina Oliveira, Ronesa Teodoro que me acolheram sempre com um café e um pão de queijo. Agradeço de forma especial às colegas do espanhol Isabel Martins, Thayane Campos e Ana Florência.

À Universidade Federal de Minas Gerais pela possibilidade de formação em um curso de excelência.

À Universidade Federal de Sergipe pela redução da carga horária no primeiro ano de doutorado e pelo afastamento concebido para geração e análise dos dados. Agradeço também, pelo espaço disponibilizado para a realização dos encontros presenciais do curso, bem como, a concessão de certificações para os participantes. Agradeço também pelo auxílio *thesis*, recebido no ano de 2016.

Aos professores do Departamento de Letras Estrangeiras que aprovaram meu afastamento, entendendo a complexidade da escrita de uma tese. Agradeço com carinho especial à Profa. Dra. Marlene Souza, chefe na época do meu afastamento que me auxiliou nos trâmites burocráticos.

Aos professores do núcleo de língua e literaturas hispânicas que apoiaram meu afastamento e compreenderam minha ausência durante os mais de dois anos afastada. Um agradecimento especial à Doris Matos, Joyce Palha, Acacia Lima, Sabrina Gimenez, Célia Flores e Raquel de La Corte que me apoiaram em todos os momentos e me estimularam a crescer. Obrigada por me permitirem fazer parte de um grupo tão colaborativo. Dinterlindas ativar!!!

Aos orientados de graduação e especialização, em especial aos “eternos pupilos” que me motivam a seguir o caminho da docência e formação de professores.

Aos meus pais Adenilze e Gileno, que me ensinaram os meus principais valores. Vocês me mostraram em vários momentos o caminho da honestidade e da persistência, por isso, tudo o que sou hoje dedico a vocês. Obrigada por toda confiança e amor. Amo vocês.

Aos meus irmãos, Karine, Simone e Du, que me inspiram e me guiam em um clima de amor e união. Obrigada por cada festinha que organizamos, cada discussão que travamos, cada momento vivido em família. Vocês me deram meus melhores presentes: meus sobrinhos. Minha vida não teria sentido sem vocês.

Às crianças que alegam minha vida Ana Melissa, Henrique, Levi e Elvin. Obrigada por compreenderem minha ausência. Titia ama vocês. Agradeço também à Ana Luísa, quantas vezes você ficou me olhando escrever... Quantas vezes te deixei sozinha para desenvolver “minha filha tese”. Ela nasceu!

À Álisson, meu marido, pelo apoio incondicional em cada viagem realizada, em cada noite perdida, em cada momento de fraqueza em que eu pensei que não iria conseguir. Encontrei em você as forças que precisei para trilhar esse longo caminho. Continuaremos juntos na vida. Te amo.

Aos meus familiares, avós, tias, tios, cunhados, primos e primas por todo carinho e alegria de se ter uma família. Agradeço de forma especial as minhas tias Joana e Rita que contribuíram mais de perto em minha formação. De igual modo, agradeço aos meus avós Noêmia e Ademar (*In memória*), vocês são meu exemplo.

Ao meu primo Maikon, um grande companheiro, que sempre me auxilia com as dúvidas em inglês, corrigindo meus resumos para a tese e artigos publicados.

Às colegas da vida Michele, Andressa, Kamilla, Neri e Rafaela que compreenderam minha ausência. Agradeço de forma muito carinhosa à Camilla Silen, a irmã que acompanha todas as conquistas e desafios de minha vida.

Enfim, a todos que contribuíram de alguma forma com a realização deste trabalho.

¡Muchas gracias!

SUMÁRIO

Resumo.....	xiv
Resumen.....	xv
Abstract.....	xvi
Lista de siglas.....	xvii
Lista de quadros.....	xviii
Lista de tabelas.....	xix
Lista de figuras.....	xx
Lista de Gráficos.....	xxi
1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	22
1.1. <i>Antes de empezar</i> : uma reflexão inicial.....	22
1.2. Justificativa e formulação do problema.....	30
1.3. Objetivos.....	34
1.4. Organização da tese.....	35
2. CAPÍTULO 1. LETRAMENTOS CRÍTICOS: ALGUMAS REFLEXÕES.....	37
2.1 Em busca de definições para letramentos.....	38
2.2 Novos estudos do letramento.....	46
2.3 Os sentidos de crítico.....	50
2.4 O ensino do espanhol na perspectiva dos Letramentos Críticos.....	61
3. CAPÍTULO 2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NA CONTEMPORANEIDADE.....	69
3.1 Paradigmas da profissionalização docente.....	76
3.2 Identidade e condição docente.....	81
3.3 Formação de professores de espanhol no Brasil: percursos e desafios.....	88
3.4 Materiais didáticos e o estímulo da criatividade na atuação docente.....	94
4. CAPÍTULO 3. CAMINHOS PERCORRIDOS: ESCOLHAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	100
4.1. Natureza e formato da pesquisa.....	100
4.2. Contextualização do campo de pesquisa.....	102

4.3.	A geração de dados	107
4.3.1.	O curso.....	108
4.3.1.1.	As inscrições.....	112
4.3.1.2.	Organizando a aprendizagem: o Moodle e a plataforma hospedeira.....	113
4.3.1.3.	Participantes da pesquisa	117
4.3.1.4.	Encontros presenciais	121
4.3.2.	Questionários	124
4.3.3.	Material Didático: a criação dos participantes.....	129
4.3.4.	Nota de campo.....	130
4.3.5.	Diário reflexivo	130
4.3.6.	Entrevistas semiestruturadas	130
4.3.7.	Cristalização dos dados	132
5.	CAPÍTULO 4: CONHECENDO OS PARTICIPANTES: UM OLHAR SOBRE O CURSO ..	135
5.1.	A formação inicial dos professores: analisando as memórias	135
5.2.	Perspectivas teóricas dos professores: fomentando a criatividade	146
5.3.	Contribuições e limitações do curso	151
5.3.1.	Sou um professor crítico: o que entendo por crítico?	152
5.3.2.	Formação de professores de espanhol: por uma prática problematizadora	156
5.3.3.	Expectativa e barreiras no processo de formação continuada	158
6.	CAPÍTULO 5: DA TEORIA À PRÁTICA: OBSERVANDO A SALA DE AULA	163
6.1.	A professora Helena: <i>MP 746 y el español</i>	163
6.1.1.	O material didático e os reflexos da formação da professora.....	165
6.1.2.	Desafios enfrentados: o tempo, a língua estrangeira e a participação dos estudantes	168
6.1.3.	Após as aulas: percepções da professora e condição docente	172
6.2.	A professora Clara: <i>Olé: una clase de español</i>	177
6.2.1.	O material didático e os reflexos da formação da professora.....	179
6.2.2.	Desafios enfrentados: o tempo, a língua estrangeira e a participação dos estudantes	183
6.2.3.	Após as aulas: percepções da professora e condição docente	186
6.3.	A professora Elis: <i>Un viaje por América Latina</i>	190
6.3.1.	O material didático e os reflexos da formação da professora.....	192
6.3.2.	Desafios enfrentados: o tempo, a língua estrangeira e a participação dos estudantes	194
6.3.3.	Após as aulas: percepções da professora e condição docente	197

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
7.1. Formação de professores em tempos difíceis: <i>mirando hacia el futuro</i>	210
REFERÊNCIAS	214
ANEXOS	226
Anexo 1: Cadastro do curso SIGAA	227
Anexo 2: Relatório do curso-SIGAA.....	228
Anexo 3: Atividade final professora Helena	230
Anexo 4: Atividade final professora Clara	232
Anexo 5: Ementa da disciplina professora Elis	234
Anexo 6: Atividade professora Elis	235
Anexo 7: Diário professora Elis	237
APÊNDICES	244
Apêndice 1: Termo de consentimento livre e esclarecido	245
Apêndice 2: Questionário 1 (primeiro contato)	247
Apêndice 3: Questionário 2 (perfil docente)	250
Apêndice 4: Ementa do curso.....	252
Apêndice 5: Cronograma do curso	254
Apêndice 6: Carta de anuência da escola.....	257
Apêndice 7: Entrevista- Helena	258
Apêndice 8: Entrevista- Clara	261

Resumo

Esta tese tem como objetivo principal contribuir para a formação continuada dos professores de espanhol, sob a perspectiva dos letramentos críticos, a partir das percepções e atitudes dos professores participantes da pesquisa. Para isso, busco compreender melhor o contexto de formação dos professores participantes, para assim, oferecer um curso de atualização que proporcione o fortalecimento das identidades docentes compatível com a realidade dos professores. O referencial teórico está centrado principalmente em dois eixos: os letramentos críticos (DUBOC, 2014; MONTE MOR, 2013; PENNYCOOK, 2003; SOARES, 1998; STREET, 1984; ZACCHI, 2011) e a formação do professor (CELANI, 2010; JORGE, 2006; NÓVOA, 2012; SCHÓN, 2000; TEIXEIRA, 2007). O primeiro norteará toda a constituição da tese, desde as considerações preliminares, passando pela análise dos dados, até a conclusão do trabalho. O segundo ajudará a compreender o que esperar de um professor atuante, quais ferramentas este tem para superar as possíveis barreiras encontradas no ensino do espanhol em contexto sergipano, assim como o que propor para sua formação. Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso (DUFF, 2008) intervencionista, que conta com a colaboração dos envolvidos. A partir disso, a escolha dos instrumentos de geração de dados foi realizada de modo a compreender a realidade que investiguei, sem perder momentos importantes da pesquisa. Assim, apliquei questionários, fóruns de interação do curso, utilizei diários reflexivos pessoais dos professores participantes, entrevistas com os professores e notas de campo realizadas pela professora pesquisadora. A análise é realizada em duas etapas: a primeira consiste na análise dos dados gerados durante a execução do curso com todos os participantes concludentes. A primeira parte da pesquisa assinala uma diversidade de apontamentos de perspectivas que rondaram a formação inicial dos professores, como também destaca as limitações e contribuições do curso para os envolvidos. A segunda etapa da análise voltou-se para o grupo de acompanhamento das aulas, na qual, visitei às escolas dos três professores participantes para conhecer o campo de atuação e acompanhar a dinâmica da sala de aula dos professores. Durante o acompanhamento das aulas, percebi desafios enfrentados pelos professores como: gerenciamento do tempo, utilização da língua estrangeira e participação dos alunos, infiro que muitos os desafios estão relacionados com as condições de trabalho do professor. O cotidiano docente é marcado pela solidão, sendo que os momentos de formação continuada - cursos, eventos e encontros informais entre professores - podem servir de inspiração e fortalecimento da profissão. Por fim, saliento a relevância e as contribuições dos letramentos críticos ao se pensar em formação do professor: reflexão crítica, autoquestionamento e condição de atuação docente. Diante disso, esta tese contribui para os estudos sobre formação de professor na área de espanhol, mais especificamente em Sergipe, estado que ocorreu a pesquisa.

Palavras chave: Formação continuada; Professor de espanhol; Letramentos críticos

Resumen

Esta tesis tiene como objetivo principal contribuir a la formación continuada de los profesores de español, bajo la perspectiva de la literacidad crítica, a partir de las percepciones y actitudes de los profesores participantes de la investigación. Para ello, busco comprender mejor el contexto de formación de los profesores participantes, para así, ofrecer un curso de actualización que proporcione el fortalecimiento de las identidades docentes compatible con las realidades de los profesores. El referencial teórico está centrado principalmente en dos ejes: la literacidad crítica (DUBOC, 2014; MONTE MOR, 2013; PENNYCOOK, 2003; SOARES, 1998; STREET, 1984; ZACCHI, 2011) y la formación del profesor (CELANI, 2010; JORGE, 2006; NÓVOA, 2012; SCHÓN, 2000; TEIXEIRA, 2007). El primero orientará toda la constitución de la tesis, desde las consideraciones preliminares, pasando por el análisis de los datos, hasta la conclusión del trabajo. El segundo ayudará a comprender lo que esperar de un profesor actuante, cuáles herramientas tiene para superar las posibles barreras encontradas en la enseñanza del español en contexto *sergipano*, así como lo que proponer para su formación. Esta investigación se caracteriza como un estudio de caso (DUFF, 2008) intervencionista, que cuenta con la colaboración de los involucrados. A partir de eso, la elección de los instrumentos de generación de datos fue realizada de modo a comprender la realidad, sin perder momentos importantes de la investigación. Así, apliqué cuestionarios, foros de interacción del curso, utilicé diarios reflexivos personales de los profesores participantes, entrevistas con los profesores y notas de campo realizadas por la profesora investigadora. El análisis se realiza en dos etapas: la primera consiste en el análisis de los datos generados durante la ejecución del curso con todos los participantes concluyentes. La primera parte de la investigación señala una diversidad de apuntes de perspectivas que rondaron la formación inicial de los profesores, como también destaca las limitaciones y contribuciones del curso para los involucrados. La segunda etapa del análisis fue hecha en las escuelas de tres profesores participantes para conocer el campo de actuación y acompañar la dinámica del aula de los profesores. Durante el seguimiento de las clases, percibí desafíos enfrentados por los profesores como: gestión del tiempo, utilización de la lengua extranjera y participación de los alumnos, infiero que muchos desafíos están relacionados con las condiciones de trabajo del profesor. El cotidiano docente está marcado por la soledad, así los momentos de formación continuada - cursos, eventos y encuentros informales entre profesores - pueden servir de inspiración y fortalecimiento de la profesión. Por último, subrayo la relevancia y las contribuciones de la literacidad crítica al pensar en la formación del profesor: reflexión crítica auto-cuestionamiento y condición de actuación docente. En este sentido, esta tesis contribuye a los estudios sobre formación de profesor en el área de español, más específicamente en Sergipe, estado que ocurrió la investigación.

Palabras clave: Formación continuada; Profesor de español; Literacidad crítica

Abstract

This thesis main goal is to contribute to the continuing education of Spanish teachers, from the perspective of critical literacy, based on the perceptions and attitudes taken by the teachers participating in the research. In this environment, I seek to understand better the training context of the participating teachers, in order to offer an update course compatible with their realities. The theoretical reference is centered mainly on two axes: the critical literacy (DUBOC, 2014; MONTE MOR, 2013; PENNYCOOK, 2003; SOARES, 1998; STREET, 1984; ZACCHI, 2011) and teacher training (CELANI, 2010; JORGE, 2006; NÓVOA, 2012; SCHÓN, 2000; TEIXEIRA, 2007). The first will guide the whole constitution of the thesis, from preliminary considerations, through analysis of data, until the conclusion of the work. The second one helps to understand what to expect from an acting teacher, which tools he has to overcome the possible barriers found in teaching Spanish considering Sergipe context, as well as what propose to improve his education. This research is characterized as a case study (DUFF, 2008), interventionist, that counts on the collaboration of those involved. From this, the choice of the instruments for data generation was made in order to understand the investigated reality, without losing important moments of the research. Thus, I applied questionnaires, interactive forums, personal reflective diaries of participating teachers, interviews with teachers and field notes made by the researcher teacher. The analysis consists on exploring the data generated during the course with all the participants. The first part of the research indicated a diversity of perspectives indicators that constituted to the initial formation of teachers, as it also highlights the limitations and development opportunities brought by the course to those involved. The second stage of the session focused on the class follow-up group, where I visited the schools of three participating teachers to know their field of action and followed the dynamics of the teacher's classroom. During the course of classes, we perceive the challenges faced by teachers such as: time management, foreign language use and students participation, which I believe can be related to the teachers work conditions. teachers routine is marked by solitude, and the moments of continuous formation - courses, events and informal meetings between colleagues - can serve as inspiration and strengthening of the profession. Finally, I emphasize the relevance and contributions of critical literacy when thinking about formation of teachers: critical criticism, self-questioning and condition of teaching performance. In face of this, the present proposal comes to contribute to studies on the spanish teachers training, more specifically in Sergipe, state where the research took place.

Key Words: Continuing education; Spanish teacher; critical literacy

Lista de siglas

ABH - Associação Brasileira de Hispanistas

APEERJ - Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CONPEPE – Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão

DEA – Diretoria de Educação de Aracaju

DLES – Departamento de Letras Estrangeiras

DR- Diretoria Regional

Dr. – Doutor

Dra. – Doutora

EAD – Ensino à Distância

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LA – Linguística Aplicada

LC – Letramentos Críticos

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LEM – Língua Estrangeira Moderna

MEC – Ministério da Educação

Mercosul – Mercado Comum do Sul

MD – Material didático

Moodle – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

MP – Medida Provisória

OCEM – Orientação Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

POSLIN – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Prof. – Professor

Profa. – Professora

SEED/SE – Secretaria do Estado da Educação de Sergipe

SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFS – Universidade Federal de Sergipe

Lista de quadros

Quadro 1: Significados do letramento	40
Quadro 2: Formas do crítico em linguística aplicada	58
Quadro 3: Distinção entre leitura crítica e letramentos críticos.....	59
Quadro 4: Teses e dissertação sobre letramento crítico e formação do professor de espanhol	66
Quadro 5: Cursos de licenciatura em Letras com habilitação em espanhol no estado de Sergipe	103
Quadro 6 Notícias sobre educação no Nordeste e Norte do Brasil.....	104
Quadro 7: Notícias sobre educação no Centro-oeste, Sudeste e Sul do Brasil.....	105
Quadro 8: Dados dos encontros presenciais.....	122
Quadro 9: Questionário 1.....	125
Quadro 10: Questionário 2.....	128
Quadro 11: Roteiro para entrevistas.....	131
Quadro 12: Formação inicial dos professores	150
Quadro 13: Professora Helena.....	177
Quadro 14: perguntas texto 1	180
Quadro 15: perguntas texto 2.....	182
Quadro 16: vaquejadas: pós e contras.....	185
Quadro 17: Professora Clara.....	190
Quadro 18: Calendário disciplina eletiva.....	193
Quadro 19: Professora Elis.....	202

Lista de tabelas

Tabela 1: Opção de língua estrangeira dos participantes do ENEM (2014-2017).....	29
Tabela 2: Participação em grupos de pesquisa, monitoria e afins.....	144
Tabela 3: Dados das aulas	168

Lista de figuras

Figura 1: América invertida.....	28
Figura 2: Mapa de Sergipe	102
Figura 3: Ementa do curso	110
Figura 4: Tela de inscrição no curso.....	112
Figura 5: Tela de login do curso.....	114
Figura 6: Tela de solicitação do Moodle gratuito.....	115
Figura 7: Tela inicial do curso.....	116
Figura 8: Texto utilizado no questionário 2.....	147
Figura 9: Mapa DR 2	178

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Motivos para inscrição no curso 159

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

He dicho Escuela del Sur; porque en realidad, nuestro norte es el Sur. No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte.

Joaquín Torres García (1944).

1.1. *Antes de empezar: uma reflexão inicial*

Ser professora de espanhol no Nordeste do Brasil não tem sido papel tranquilo. É certo que o atual cenário educacional brasileiro, de maneira geral, se encontra em uma situação adversa, cheia de obstáculos (IOSIF, 2007). Por esse motivo, defendo a possibilidade do trabalho crítico em sala de aula, como forma de acesso democrático à construção de saberes que causam inquietação.

No momento em que esta tese foi desenhada, o Brasil passava por situações de forte repressão conservadora, posto que a “caminhada política se reverteu em lastimável virada conservadora com fortes impactos na educação brasileira” (JESUS, 2016, p. 7). O autor faz referência aos acontecimentos políticos, como a escola sem partido e a reforma do ensino médio, que geraram várias ocupações nas escolas públicas brasileiras¹, por estarem sofrendo várias sugestões de imposição de mudança.

Jesus (2016) define o projeto de lei escola sem partido como “nefasta e esdrúxula lei da escola sem partido, que apregoa uma possível neutralidade e proibição de determinados temas no seio escolar” (JESUS, 2016, p. 8). O clima de instabilidade e polêmica no cenário político do Brasil se alastrou pela educação e fez muitos estudantes protestarem no final de 2016. Os protestos surtiram poucos efeitos e em 2017 a reforma do ensino médio foi aprovada.

A reforma do ensino médio, proposta na Lei nº 13.415 de 2017, trouxe uma redução nas possibilidades de oferta de línguas estrangeiras nas escolas, pois obriga

¹ É possível encontrar diversas notícias sobre as ocupações que ocorreram em todo Brasil. Destaco algumas disponíveis nos links <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8409>> <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2016/10/escolas-brasileiras-ocupadas-contra-reforma-ensino-medio.html>> < <http://jornaldepocos.com.br/jornal/2016/10/19/movimentos-estudantis-continuam-com-ocupacao-de-escola-estadual/>> acessadas em 13 de março de 2017.

apenas o inglês, visando a transformação do ensino médio em cursos técnicos profissionalizantes. Um questionamento possível de surgir mediante a promulgação de tal lei é qual concepção de inglês (e conseqüentemente, qual concepção de línguas estrangeiras) essa nova configuração do ensino médio carrega.

Porém, as influências políticas nos assuntos educacionais não é algo novo. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil é marcado por idas e vindas, muitas vezes, atreladas a poderes políticos e econômicos. De acordo com Pereira (2006), a trajetória do ensino de línguas inicia-se no século XIX, mais especificamente em 1809 com a chegada de D. João VI ao Brasil. A mesma autora revela que as línguas se materializam no ensino secundário em 1854 com a oferta de francês, inglês e alemão como disciplinas obrigatórias e o italiano como optativas do Colégio Pedro II.

Para Guimarães (2014), o ensino formal do espanhol inicia-se apenas em “1870 com a reforma do Ministro do Império Paulo José Soares de Souza (1834-1901), do plano de estudos do Colégio Pedro II” (GUIMARÃES, 2014, p. 29). Os conteúdos formais trabalhados, no plano de estudos, eram de literatura espanhola e hispano-americana, adicionados a partir do decreto nº4.4468, de 01 de fevereiro daquele ano, com a criação da cadeira “Retórica e poética, história da literatura em geral, e em particular a portuguesa e nacional”. O ensino de língua espanhola como disciplina, inicia em 1919, com o concurso para catedrático de espanhol do Pedro II, no qual entrou Antenor Nascentes (GUIMARÃES, 2014).

Esse início histórico do ensino de línguas no Brasil revela o que permanece até nossos dias: a ênfase em línguas europeias como idiomas de prestígio. Dessa forma, a primeira língua estrangeira em destaque foi o francês resultado de uma valorização identidade europeia como sinônimo de requinte e sofisticação (PEREIRA, 2006). Após a década de 1930, o inglês começa a se destacar no cenário nacional.

A partir da década de 30, intensifica-se a influência americana através do cinema falado. O american way of life é glorificado em nossas telas e a elite, que até então usava e abusava dos empréstimos da língua francesa, adere à moda do inglês exportado pelos Estados Unidos (PAIVA, 1995, s/p).

Começa assim o apogeu do ensino de inglês que perdura até nossos dias. Destaco que a ênfase gerada pela língua inglesa é impulsionada pelo poder econômico dos Estados Unidos, acentuando o papel colonialista de estudo de línguas estrangeiras no Brasil e reafirmado pelas políticas linguísticas brasileiras.

Saliento que o papel colonialista da língua não é difundido por todos os professores. Muitos trabalhos defendem a desconstrução colonialista, trazendo para o foco o estudo de diferentes culturas (MENEZES DE SOUZA, 2011), buscando heterogeneizar o idioma, como é o caso do grupo de estudos: “Novos letramentos, multiletramentos e o ensino de línguas estrangeiras” liderados pelos professores Walkyria Maria Monte Mor e Lynn Mario Menezes de Souza da Universidade de São Paulo.

Porém, as políticas linguísticas do país, de uma maneira geral, tendem a impor determinado idioma, não apenas o inglês. Com argumento de integração do Brasil na América Latina, após a segunda metade do século XX, vários projetos de leis² propunham o ensino da língua espanhola como obrigatório nos currículos brasileiros (PARAQUETT, 2009a, p. 125), a maioria sem sucesso.

Na década de 90, inicia no Brasil um maior interesse pelo estudo do espanhol, em paralelo com o prestígio da língua inglesa. Carvalho (2015) acentua que “nesse período, há a abertura do mercado de trabalho para professores em centros de ensino (cursos livres) e em escolas regulares com a implementação da disciplina” (CARVALHO, 2015, p. 27). Outro ponto frisado pela autora foi a criação do Mercado Comum do Sul- Mercosul³ pelo tratado de Assunção, em 1991.

Diante disso, o ensino da língua espanhola no Brasil ganha destaque em 2005, pois a divulgação da lei 11.161, de 05 de agosto de 2005, torna obrigatório a oferta dessa língua nas escolas para o ensino médio e faculta essa oferta para o ensino fundamental. Por ser uma política desenhada de cima para baixo que pode ser entendida como imposição, implica na necessidade de uma maior formação de professores, visto que esse idioma não possuía grande tradição de ensino nas escolas básicas, sobretudo nas públicas.

Em 2006, são lançadas as Orientações Curriculares Nacionais – OCEM (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2006b) com o intuito de oferecer direcionamentos para a educação básica no Brasil. As orientações são divididas por disciplina e para língua estrangeira são dedicados dois capítulos, um para o espanhol outro geral, das línguas estrangeiras. Porém, esse capítulo geral é claramente direcionado ao ensino de língua

² Detalhes sobre os projetos de lei ver Paraquett (2009a).

³ Detalhes sobre o Mercosul em: <<http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul> > acesso em 10 de agosto de 2017

inglesa, uma vez que os autores e leitores críticos do capítulo são todos professores de inglês.

Felizmente, os autores defendem um ensino de línguas que valoriza a reflexão teórica para “lidar com os conflitos inerentes à educação, ao ato de ensinar, à cultura que consolida a profissão de professor, ao aprendizado de Línguas Estrangeiras e à construção de uma visão de mundo” (BRASIL, 2006a, p.88). Na parte específica para o ensino de Espanhol, as OCEM discorrem sobre a lei de implementação do idioma:

Estamos diante de um gesto político claro e, sobretudo, de um gesto de política linguística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo; reflexão sobre a maneira possível de trabalhá-la com o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo, um reducionismo a que, ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam (BRASIL, 2006b, p. 128).

Está explícito na citação anterior que a promulgação da lei 11.161 é um gesto de política linguística, fortemente influenciado, segundo Paraquett (2009a) e Lagares (2013), pela política econômica que vivia o Brasil na época. Fatores como o fortalecimento do Mercosul “assim como o aumento do investimento de capital espanhol no Brasil, com a instalação no país de grandes empresas como Telefônica, Banco Santander, Repsol, Gás Natural ou Iberdrola” (LAGARES, 2013, p. 186), impulsionaram o interesse pelo idioma.

Ressalto que a imposição de uma língua, seja ela qual for, pode ferir o direito de livre escolha das escolas e seus estudantes, conforme está definido na Lei de diretrizes e bases – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Do modo em que foi posta, a lei do espanhol obriga apenas a escola a ofertar o idioma, mas o aluno não era obrigado a se matricular, poderia escolher outra língua, na maioria dos casos, o inglês. Não seria o cenário ideal de ofertas de línguas – com muitas opções de línguas a serem escolhidas e com uma estrutura física adequada nas escolas, com materiais didáticos, carteiras móveis, computador, projeto de áudio, vídeo, entre outros – mas talvez o início de uma ampliação na oferta de idiomas estrangeiros nas escolas da educação básica.

A concepção de língua carregada pelas duas seções das OCEM (língua estrangeira e língua espanhola) favorecem a ampliação dos horizontes dos alunos e se distancia da concepção colonialista do idioma. Afirmo isso pelo objetivo do ensino de língua apresentado pelas duas seções, aqui resumido na parte específica do

espanhol “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (BRASIL, 2006b, p. 133).

A concepção de língua, que tomo para este trabalho, é de língua como discurso, ou seja, a língua em uso. De acordo com Jordão, a língua como discurso caracteriza-se como “uma língua repleta de valores culturais e ideológicos, os quais determinam significados e estabelecem relações de poder entre textos” (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 69).

Diante do cenário de auge gerado pela lei 11.161, nos primeiros anos de sua implementação, a grande preocupação era com a qualidade na formação inicial do professor. Hoje, após mais de doze anos de promulgação da lei, esta pesquisa se volta para a formação continuada desse docente, conforme será discutido na apresentação dos objetivos desta tese.

A redação da lei 11.161, chamada lei do espanhol, permitiu interpretações diversas, principalmente seu art. 1º que versa: “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” (BRASIL, 2005). Muitos estados não cumpriram a lei no prazo estabelecido⁴. Quando cumpriam, nem sempre respeitavam todas as instruções da lei, como é possível observar na notícia a seguir que versa sobre a implementação da Lei 11.161 no estado de Minas Gerais:

Em Minas, resolução publicada pela Secretaria de Estado de Educação (SEE), em janeiro, estabelece que a segunda língua estrangeira, que é definida pela comunidade escolar, seja ofertada no contraturno. Na prática, o inglês acaba sendo a escolha para o horário regular de aulas, enquanto as aulas de espanhol seriam disponibilizadas fora do turno oficial – à tarde para quem estuda de manhã e vice-versa (VIEGAS; MUZZI, 2015, s/p).

A prática adotada pelo estado de Minas Gerais, de oferecer as aulas de língua espanhola no contraturno escolar, fere o Art. 2º da lei do espanhol que dispõe “a oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos” (BRASIL, 2005, s/p). Especificamente no caso de Sergipe, a implementação foi cumprida. Grande parte das escolas particulares ofertam a disciplina desde a promulgação da lei. O governo do estado, por sua vez, realizou em

⁴ É possível encontrar manifestos de associações e petições públicas exigindo a implementação do idioma, como é possível ver no abaixo-assinado que solicita vagas de língua espanhola em concurso público na Paraíba em 2012. “Fonte: <<http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=P2012N30261>>

2010 um processo seletivo simplificado para contratação de professores temporários e no ano de 2012 um concurso público para professores efetivos no qual a área do espanhol foi contemplada.

Do concurso realizado em Sergipe, em junho de 2018, aproximadamente 20 professores estavam em exercício na capital, sendo cerca de 150 professores em exercício em todo o estado⁵. Esse crescimento me faz questionar sobre a formação continuada dos professores de espanhol, que muitas vezes, cursaram sua formação inicial em um momento de falta de profissionais na área – por ser um idioma em expansão – hoje são esses professores que ocupam muitos dos postos docentes do país.

Porém, o auge do espanhol foi interrompido no ano de 2017, quando a oferta das línguas estrangeiras nas escolas públicas, mais uma vez, foi modificada. Tudo começou em setembro de 2016 quando uma Medida Provisória – MP, 746/2016⁶ - foi sancionada pelo governo de Michel Temer. Essa MP previa o ensino obrigatório do inglês no ensino fundamental e médio, sendo o espanhol uma disciplina optativa para o Ensino Médio (EM) a ser ofertada dentro das possibilidades da instituição.

Em 16 fevereiro de 2017, a MP 746 é aprovada no Senado Federal, tornando-se a Lei nº 13.415 e revogando, entre outras, a lei 11.161 que previa o ensino obrigatório de duas línguas nas escolas de EM. Diferente da lei 11.161, a lei 13.415 não obriga a oferta de uma segunda língua, nesse caso, em alternativa ao inglês. Vale lembrar, que a Lei 11.161 estava em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que previa a oferta de duas línguas nas escolas de ensino médio no Brasil. Na prática, a chamada Lei do espanhol levou para as salas de aula sergipanas duas línguas estrangeiras: o espanhol e o inglês. Apesar de poder estudar apenas duas opções, a situação era o início da esperança de uma diversidade de línguas estrangeiras no ensino público regular.

Além disso, pensando em outras regiões do Brasil, a nova lei pode gerar impactos em comunidades brasileiras que tradicionalmente estudavam outras línguas mais significativas para seu cotidiano, a exemplo da Escola Municipal Pastor Hans

⁵ Fonte: <http://seplag.se.gov.br/index.php/concursos/concursos-em-andamento/secretaria-de-estado-da-educacao-seed_trashed/concurso-publico-no-012012-magisterio-108a-covocacao-25o-edital-de-convite-convocacao/concurso-012012-convocacoes-pericia-medica/> acesso em 22 de junho de 2018.

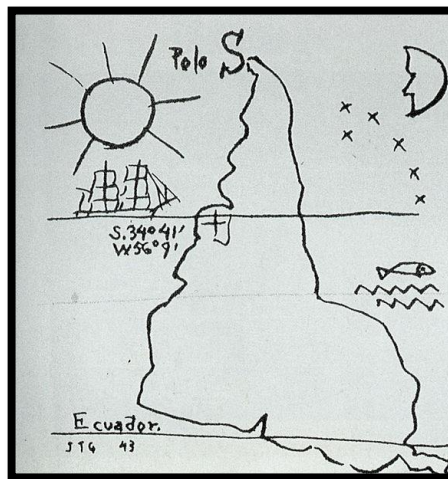
⁶ Mais tarde, torna-se a lei 13.415. Para consultar da lei, acessar: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=251273&norma=270661>> acesso em 07 de março de 2017

Müller, localizada em Joinville (SC) na qual os alunos podem optar pelo inglês ou alemão⁷, como outras escolas em Santa Catarina que o ensino do italiano⁸ é optativo, já que essas línguas aparecem por conta da colonização de descendência desses povos.

É possível perceber que as idas e vindas no ensino de línguas estrangeiras estão relacionadas com questões de poder político e econômico. Ao mesmo tempo, a atual imposição unicamente do inglês para as escolas de ensino fundamental e médio revela o sentimento de valorização dos países do Norte, em detrimento das culturas do Sul. Se opor aos estudos de países com culturas tão semelhantes à nossa, como é o caso dos países hispano-americanos, é de algum modo, negar conhecer nossa própria cultura, nossa própria história.

Em resistência às práticas conservadoras, retomo o artista uruguaio Joaquín Torres García (1874-1949), que em 1943 propõe o mapa invertido em oposição a supervalorização os países do Norte (Estados Unidos e muitos países Europeus) como guias para os países do Sul (Brasil e os demais países que se encontram na América).

Figura 1: América invertida



Fonte: Joaquín Torres García. América invertida, 1943. Museo Torres García, Montevideo, Uruguay.⁹

⁷ Mais informações em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/29074/dez-escolas-publicas-mostram-como-obter-bons-resultados-em-matematica/>> acesso em 06 de março de 2017.

⁸ Mais informações em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/content/escolas-publicas-de-sc-terao-ensino-de-italiano>> acesso em 06 de março de 2017.

⁹ Detalhes em <<http://www.diversidadcultural.net/articulos/nro009/09-03-lic-laura-murlender.pdf>> acesso em 10 e agosto de 2017.

A ilustração anterior busca evidenciar tamanha opressão sofrida pelos países do Sul, por serem países economicamente mais pobres. A não obrigatoriedade do espanhol nas escolas de ensino básico e a imposição apenas do inglês como língua obrigatória, representa a redução de possibilidade que os alunos estudem outros idiomas, fato que não necessariamente expressa o desejo da população, como podemos observar nos dados de escolha da língua estrangeira nas provas do Exame nacional do Ensino Médio – ENEM. Por motivos diversos, o espanhol é escolhido, nos últimos anos, como idioma para a realização da prova do ENEM por mais de 55% dos estudantes que se submetem ao exame, conforme tabela a seguir:

Tabela 1: Opção de língua estrangeira dos participantes do ENEM (2014-2017)

Idioma	2017		2016		2015		2014	
	Participantes	%	Participantes	%	Participantes	%	Participantes	%
Inglês	2.981.579	44,29%	3.606.503	41,80%	3.134.155	40,46%	3.427.113	39,11%
Espanhol	3.749.624	55,70%	5.020.745	58,20%	4.612.854	59,54%	5.333.253	60,87%
TOTAL	6.731.203		8.627.248		7.747.009		8.762.380	

Fonte: Elaborado pela autora¹⁰, 2017

O fato de grande maioria das escolas brasileiras possuírem o inglês, tradicionalmente, como língua ofertada, pode não ser suficiente para que os estudantes optem pelo idioma para realização do exame. A possível falta de confiança no inglês estudado nas escolas e talvez motivados pela ‘falsa cercania’ apontada pelas OCEM (2006b) entre o português e o espanhol, faz com que os estudantes acabem optando pelo espanhol. Em outras palavras, os dados da tabela anterior podem revelar, além da insegurança nos estudos do inglês na escola regular, a falsa impressão que o brasileiro não precisa estudar espanhol, havendo assim, uma desvalorização do idioma.

Destaco que as políticas de língua estrangeira no Brasil, apesar de não explicitamente, sempre valorizaram o inglês, sobretudo o inglês norte-americano ou britânico, revelando a valorização do Norte em detrimento ao Sul. A recente Lei nº 13.415 que obriga o inglês no ensino fundamental e médio, veio apenas confirmar o que já ocorria na prática.

¹⁰ Tabela elaborada pela autora com base nos dados obtidos mediante consulta ao INEP pelo e-mail: imprensa@inep.gov.br

Ao mesmo tempo, as escolas estão imersas em mudanças sociais, tecnológicas e epistemológicas sofridas nos últimos anos que demandam do professor conhecimentos, saberes e práticas de letramentos (SOARES, 2002) atingindo diretamente o cotidiano docente. Os professores concursados de espanhol de Sergipe continuam atuando no estado em meio a todas essas novidades que estão por vir.

Diante de tantos acontecimentos, de acordo com Jesus “nunca foi tão legítima nossa luta por uma educação crítica” (JESUS, 2016. p. 8). Portanto, esta tese pretende contribuir para a produção de conhecimento sobre o ensino de espanhol, sob a perspectiva dos letramentos críticos (LC), a partir das percepções e práticas dos professores participantes da pesquisa, que atuam na rede pública de ensino em Sergipe. A rede pública foi escolhida por acolher a maioria dos brasileiros da educação básica, garantida pela Constituição Federal do Brasil: “Art. 205 – a educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, s/p).

A rede pública é o maior espaço brasileiro de acesso democrático às línguas estrangeiras. Em outras palavras, a educação é direito dos brasileiros e a rede pública garante esse acesso. Defendo que o cenário ideal de ensino de línguas seria que as escolas de educação básica oferecessem o maior número de idiomas possível e que seus docentes atuassem para que o estudo das línguas tivesse sentido nas vidas dos estudantes, questionando os discursos sociais existentes. Por meio de uma pesquisa qualitativa, na área de Linguística Aplicada (LA), buscou-se compreender como os LC podem contribuir na atuação dos professores participantes na contemporaneidade.

1.2. Justificativa e formulação do problema

A formação inicial do professor é tema em constante debate e construção por se tratar de um passo importante para a condução de aulas que contemplem as exigências pós-modernas. Por vezes, na formação inicial desse profissional existem algumas lacunas por motivos diversos: falta de professor, carência de infraestrutura das instituições de ensino, problemas na estrutura curricular, entre outras.

Celani (2010), ao falar sobre a formação inicial de professores de línguas, pontua: “a formação pré-serviço é inadequada e insuficiente. Talvez aí esteja a crença generalizada de que *língua estrangeira não se aprende na escola*. De fato, não se aprende com professores despreparados” (CELANI, 2010, p. 61). Acrescento que não

apenas o despreparo dos professores gera o insucesso nas disciplinas de línguas estrangeiras. Há fatores externos à ação docente que dificultam o aprendizado como falta de estrutura nas escolas – com materiais didáticos, carteiras móveis, computador, projeto de áudio, vídeo, etc. – quantidade de alunos por sala, pouco tempo destinado as línguas estrangeiras, entre outras situações.

Porém, não é por esse motivo que o docente pode se acomodar e não buscar a solução desses problemas detectados. Assim, a formação continuada merece atenção e dedicação do professor, diretores de escola, estado, entre outros órgãos e instituições competentes. Entretanto, conforme afirma Teixeira “não faltam (...) os sentimentos de culpa, de desesperança, de incerteza, de desmotivação e de impotência frente aos desafios que os professores têm que enfrentar” (TEIXEIRA, 2007, p. 441). Fatores externos podem influenciar na formação continuada do professor, como a falta de tempo, estímulo e dinheiro, por vezes, são barreiras para a continuidade da qualificação desse docente.

Os fatores externos, que envolvem a vida do professor, estão diretamente relacionados com esta pesquisa, pois as condições de atuação do docente, podem influenciar na formação continuada destes. Para Celani (2010), “propostas de mudança sempre podem trazer implícita uma crítica ao *status quo*. Estão envolvidas questões de autoestima, uma vez que facilmente as propostas de mudança podem ser interpretadas pelo professor como crítica negativa ao seu agir” (CELANI, 2010, p. 65).

Assim, conhecer o docente e respeitar sua realidade e condição é fator primordial para o desenvolvimento deste trabalho. É válido lembrar que o cenário de oferta de línguas estrangeiras que vivemos no Brasil contribui para a formulação dos questionamentos deste trabalho, principalmente devido aos posicionamentos impopulares que o atual governo aprovou, a exemplo da reforma do ensino médio.

O recorte desta pesquisa se volta para a formação continuada de professores de espanhol no estado de Sergipe, por ser a área e o local de minha formação e atuação. Como professora da graduação, inquieta-me saber como estamos formando profissionais, além disso, quais são as realidades que o meu estado possui e que, mesmo sendo pequeno, parece ser tão desconhecido para nós, professores que trabalhamos no ensino superior.

Além disso, em minha dissertação de mestrado (SANTOS, 2012), na qual realizei uma pesquisa sobre os livros didáticos de espanhol, que analisava as

orientações para leitura oferecidas pelo guia do professor e as atividades propostas no livro do estudante, aponte a necessidade do “desenvolvimento de uma proposta pedagógica que oriente os professores a construir materiais didáticos que suplementem as atividades do LD” (SANTOS, 2012, p. 101). Em outras palavras, sinalizo a necessidade de formação continuada para os docentes e a relação com os materiais didáticos.

O interesse pelas teorias do letramento possui um cunho pessoal, pois surgiu em minha banca de qualificação para obtenção do título de mestre na Universidade Federal de Sergipe¹¹. Na ocasião, fui questionada por um dos componentes da banca sobre o porquê não utilizei as teorias do letramento para auxiliar na análise dos livros. Até então nunca havia estudado as teorias do letramento e, mesmo não tendo tempo de acrescentá-las em minha dissertação, fui buscar o significado de tais teorias.

Após a defesa, a pergunta da banca me motivou a buscar mais sobre o letramento – até então não sabia o seu significado e dimensão – mesmo já tendo lido as OCEM de línguas estrangeiras tal perspectiva nunca me havia despertado interesse. Comecei a me interessar pelo tema e fazer buscas autônomas, procurando, sobretudo, autores na área de espanhol que tratassem sobre esse aspecto.

Destaco trabalhos relevantes na área do espanhol que me inspiraram para a formulação da proposta como: os textos escritos pela Profa. Dra. Livia Baptista a exemplo de: “Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol” (BAPTISTA, 2010) escrito para a coleção explorando o ensino do governo federal e dos capítulos de livros: “Sujeito em (trans) formação e (trans) formação do sujeito: (re) pensando algumas questões sobre o ensino, aprendizagem e letramentos” (BAPTISTA; NUNES, 2013) e “Letramento crítico: contribuições para a (trans)formação de professores de espanhol” (BAPTISTA, 2014). Na época, também conheci o trabalho da Profa. Dra. Elzimar Costa “Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras” (COSTA, 2012), publicado na revista Brasileira de Linguística Aplicada. Tais leituras me fizeram entender o andamento do tema na área de língua espanhola.

Interessei-me bastante por tudo que encontrava e, assim, senti-me motivada a escrever um projeto como proposta de doutorado para conhecer mais sobre os letramentos críticos. Ao ser aprovada para iniciar, em 2015, os meus estudos no

¹¹ Qualificação ocorrida em 30 de agosto de 2012

doutorado do Programa de Pós-graduação em estudos linguísticos da UFMG - POSLIN. No POSLIN, sob orientação da Profa. Dra. Míriam Jorge e coorientação do Prof. Dr. Vanderlei Zacchi (UFS), direcionei meu projeto em benefício dos meus objetivos e para o fortalecimento dos estudos na área do espanhol. Destaco também a importância da disciplina “Seminário de Tópico Variável em Linguística Aplicada: novos letramentos e ensino de língua estrangeira” ministrada em 2015.1 pela profa. Dra. Andréa Mattos que me auxiliou enormemente na construção desta tese.

Pude perceber, com minha investigação, que as teorias do letramento são múltiplas (COPE; KALANTZIS, 2000) de acordo com os interesses sociais dos envolvidos. Interessei-me especialmente pelos letramentos críticos, pois essa perspectiva tem potencial para abranger diferentes situações e contextos de sala de aula, observando as diferentes posições que as pessoas ocupam na sociedade, além de ser uma visão apontada pelas OCEM (2006) de línguas estrangeiras: “o LC se coloca como uma perspectiva de trabalho educacional nas orientações oficiais na medida em que se mostra sensível aos espaços das práticas sociais, aos sujeitos e seus contextos, e assim abrange um país grande e múltiplo como o Brasil” (JORDÃO, 2014, p. 205). Destaco que o LC não se caracteriza como um método de ensino, mas sim uma ‘perspectiva de trabalho educacional’, conforme explicita a autora.

Snyder (2008) pontua que “o objetivo do letramento crítico (...) é criar uma cidadania questionadora, crítica e ética; o letramento crítico é parte integrante de uma democracia saudável” (SNYDER, 2008, p.01). A característica questionadora do LC assinalada pela autora me fez refletir o quanto essa atitude poderia contribuir para as atuais práticas docentes na escola pública potencializando as relações professor/aluno/sociedade. A abordagem selecionada para este trabalho não busca se colocar como uma solução para todos os problemas encontrados, mas como uma percepção da realidade. Como lembra Celani,

O formador, necessariamente, precisa escolher um referencial teórico no qual situar o processo de formação. O grande desafio é fazer com que esse referencial teórico não seja interpretado pelo professor em formação pelo “o” modelo inquestionável, mas também não seja entendido pelo formador como o único válido e, portanto, a ser imposto (CELANI, 2010, p. 64).

A pesquisa aqui proposta valoriza a formação do professor de forma a contemplar as propostas dos letramentos críticos, auxiliando na descoberta de possibilidades de estudo com confrontos sociais, culturais e históricos em prol de uma

aprendizagem significativa e crítica. Ressalto assim, que a relevância e a importância desta pesquisa nasceram da necessidade de se ampliar os estudos sobre os letramentos críticos na atuação dos professores de espanhol como língua estrangeira, de forma a pensar em contextos reais de ensino. Teixeira afirma que

(...) vazios e desnecessários serão nossas pesquisas, estudos e reflexões, nossos congressos, eventos e encontros acadêmico-científicos, nossa produção e publicações, se elas não se traduzirem em contribuições e formas de pressão efetivas frente aos organismos de políticas públicas e sociais para a educação e setores correlatos (TEIXEIRA, 2007, p. 441).

Diante do exposto, podemos formular as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Que princípios teóricos permeiam o contexto de formação inicial dos professores participantes?
- b) Que contribuições e/ou limitações um curso de formação continuada de letramentos críticos pode oferecer aos professores participantes?
- c) Tendo possibilidade de elaborar e utilizar seu material a partir de um processo de formação continuada baseada nos princípios dos letramentos críticos: que desafios os professores participantes enfrentam ao produzir e utilizar um material didático que valorize os diversos sentidos da perspectiva dos letramentos críticos em sala de aula de espanhol como língua estrangeira?

Esta tese se faz importante por ampliar a discussão sobre formação continuada de professores de língua espanhola no Nordeste brasileiro, sob a perspectiva dos LC. Assim, é possível que os professores fortaleçam a identidade docente por meio da autopercepção de suas práticas.

1.3. Objetivos

Por meio de uma pesquisa qualitativa, esta pesquisa objetiva investigar a formação continuada de professores de língua espanhola que atuam nas escolas públicas de ensino básico. Pesquisei como os letramentos críticos podem contribuir

para essa formação na atuação dos professores ao produzirem e utilizarem seu próprio material. São, portanto, objetivos da pesquisa:

Objetivo geral

Contribuir para a formação continuada dos professores de espanhol, sob a perspectiva dos letramentos críticos, a partir das percepções e atitudes dos professores participantes da pesquisa.

Objetivos específicos

- a) Compreender os processos de formação inicial dos participantes a partir da análise de suas memórias;
- b) Identificar os impactos, desafios e possibilidades que a formação continuada, conforme proposta nesse projeto, apresenta ao professor participante;
- c) Analisar, por meio de dados gerados a partir de instrumentos diversos, que contribuições e/ou limitações um curso de formação continuada baseado nos princípios de letramentos críticos podem oferecer aos professores participantes.

1.4. Organização da tese

Para melhor desenvolver esta tese, ela está organizada em cinco capítulos. **O primeiro capítulo** aborda os aspectos teóricos com a revisão de literatura em relação aos LC. Ênfase a origem do termo letramento, como também sua chegada ao Brasil. Após, evidencio os novos estudos do letramento ressaltando os sentidos de crítico considerados por este trabalho, bem como o que se entende por LC no ensino de espanhol, para esta tese.

O segundo capítulo se ocupa dos aspectos relacionados à formação continuada de professores de línguas e sua condição docente. Para isso, faço uma relação entre a formação inicial e continuada, defendendo a importância da educação

continuada dos docentes, bem como aspectos da profissionalização docente. Para encerrar o capítulo discorro sobre a situação da formação de professores de espanhol no Brasil e as políticas envolvidas nesse processo.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia do trabalho, no qual é possível acompanhar todos os passos da pesquisa, de igual forma, os instrumentos utilizados. Ainda nesse capítulo, apresento a contextualização do campo de pesquisa, os instrumentos de geração de dados e o perfil dos participantes.

Em seguida, os dois últimos capítulos são dedicados à análise dos dados. **No quarto capítulo** realizo a análise dos dados gerados durante a execução do curso intitulado “*O ensino do espanhol nas escolas públicas: ampliando perspectivas – ESPE*”, cujo objetivo foi “discutir os conceitos dos letramentos críticos e o que isso implica na sala de aula, a fim de proporcionar reflexões críticas sobre a atuação docente em Sergipe”. Com a análise, busco compreender a formação inicial dos participantes, bem como analisar as contribuições e limitações do curso.

No quinto capítulo, sigo para a segunda etapa da análise que está voltada para o grupo para acompanhamento das aulas e a implementação do material construído em sala de aula durante o curso. A análise foi feita a partir das observações e anotações de campo realizadas nas escolas, material didático elaborado por cada professora e entrevista final.

Por fim, após os cinco capítulos descritos, apresento as conclusões do trabalho, com passos futuros da pesquisa, seguida das referências, anexos e apêndices utilizados.

2. CAPÍTULO 1. LETRAMENTOS CRÍTICOS: ALGUMAS REFLEXÕES

Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

Paulo Freire (1991)

Com o pensamento de Freire abro o primeiro capítulo teórico. Não poderia ser outro, pois, ele me fez repensar o papel da educação em nossa sociedade. Filho ilustre do Nordeste brasileiro, escreveu na história da educação de nosso país, uma marca de comprometimento e amor pela educação. Para os Letramentos Críticos, Freire oferece grande contribuição, como escrevo mais adiante.

Desde a década de 60, quando Freire concentra maior parte de seus escritos, até os dias de hoje, a sociedade brasileira já passou por muitas mudanças. Nos últimos trinta anos, vivemos uma consolidação da cultura da escrita, por meio do seu foco de estudo em diferentes áreas e perspectivas, caracterizando a escrita como uma área bastante estudada, conforme aponta Buzen¹² (2014):

A cultura da escrita tem sido objeto de interesse de várias disciplinas e, ao mesmo tempo, terra de ninguém. Historiadores, antropólogos, filólogos, psicólogos, sociólogos, pedagogos, linguistas, linguistas aplicados e estudiosos de literatura, por exemplo, desenvolvem pesquisas sobre letramento em diferentes países e línguas (BUZEN, 2014, p. 7).

De igual maneira, foco neste capítulo as facetas do que se convencionou chamar de letramento, dentro do campo de meu interesse da Linguística Aplicada (LA). Ressalto assim, que o letramento defendido neste trabalho está bastante afinado com a própria concepção de LA. Afirmo isso, pois, conforme assegura Moita Lopes (2006), a LA é uma ciência múltipla, por se utilizar de outros campos do conhecimento. Por esse motivo, considero conveniente realizar uma breve reflexão sobre tal área, iniciando com Moita Lopes (2006) que defende a mudança de 'óculos' pelo pesquisador para enxergar novas situações. Em outras palavras, o pesquisador deve ter a sensibilidade de perceber quais as necessidades do participante de sua pesquisa

¹² Autora da apresentação do livro intitulado *Letramentos sociais* de Street (2014).

dentro daquele contexto social analisado, fato bastante pertinente para as pesquisas em LC.

Ainda sobre a LA, no livro intitulado *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar* (MOITA LOPES, 2006), a LA é denominada de várias maneiras, como: indisciplinar, ideológica, transgressiva, crítica, mestiça, anormal, anti-disciplinar, nômade, pós-moderno, pós-contemporânea, pós-estruturalista. O autor aponta a característica indisciplinar como possibilidade de tornar um linguista aplicado em um rei sem reino, mas Celani questiona: “há lugar para reinos no domínio do saber?” (CELANI, 1998, p.42 apud MOITA LOPES 2006 p.19). Essa questão levanta uma característica marcante da LA: o fato de ser indisciplinar. Essa característica possibilitou um impacto no desenvolvimento da LA contemporânea.

Já Rajagopalan (2004) aponta que o surgimento da LA foi como uma ciência submissa a Linguística, porém, hoje a LA assume um viés crítico, fazendo-se repensar teorias e práticas. Surgiu assim, a necessidade de uma perspectiva crítica alinhada à comunidade, todavia, esse fator representa, muitas vezes, enfrentar desafios, posto que “o educador crítico sempre foi e sempre será uma ameaça aos poderes constituídos” (RAJAGOPALAN, 2004, p. 111). Ser crítico pressupõe questionar posicionamentos e privilégios, conforme Freire expõe no prólogo que escolhi para iniciar este capítulo.

Diante disso, o termo letramentos é discutido, neste trabalho, aliado a uma perspectiva crítica de ensino levando em consideração as multiplicidades do mundo contemporâneo e das lutas e transformações sofridas na área da LA. Para Street (2010), é preciso que o professor conheça a realidade do aluno para realizar letramentos específicos para cada realidade, assim serão letramentos, possivelmente, significativos na vida dos aprendizes, auxiliando-os a questionar a realidade em que estão inseridos.

2.1. Em busca de definições para letramentos

A compreensão do estudo pelos letramentos na área da LA faz todo o sentido, visto que ela consegue unir várias áreas teóricas em busca do seu objeto de estudo. A chegada do termo letramento para o Brasil trouxe desafios para relacionar áreas de estudos que tradicionalmente eram vistas como separadas. Buzen (2014) destaca que

nos últimos trinta anos houve uma consolidação da cultura da escrita, sendo o estudo anglo-saxão um desafio para os pesquisadores de LA:

Um dos resultados desse contato com os estudos publicados em inglês foi a criação de termos equivalentes a “literacy”, tais como “alfabetismo” e “letramento”, se contrapondo muitas vezes ao conceito também polissêmico de “alfabetização”. Criou-se assim, um grande desafio para o pesquisador brasileiro: compreender a escrita não apenas do ponto de vista (psico) linguístico, mas também histórico, antropológico e cultural, levando em consideração as relações de poder. (BUZEN, 2014, p.08)

Conforme Soares (1998), a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra) com sufixo *cy*, que denota qualidade. Assim, a autora resume “literacy é o estado ou condição assumida por aquele que aprende a ler ou escrever” (SOARES, 1998, 17). Uma das primeiras ocorrências do termo no Brasil, traduzido como letramento é encontrado no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986) de Mary Kato. Outras importantes ocorrências do termo no Brasil aparecem em: *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* Leda Tffouni (1988); *Os significados do letramento* de Ângela Kleiman (1995); *Letramento um tema em três gêneros* escrito por Soares (1998); *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas* de Roxane Rojo (1998). As produções surgem de diversos campos como educação (SOARES, 1998); Análise do Discurso com Leda Tffouni (1988) e Linguística Aplicada (MARY KATO, 1986; ÂNGELA KLEIMAN, 1995), reafirmando a multiplicidade de olhares sobre o letramento.

Em outros países, o termo ganha destaque e diferentes traduções como *illettrisme* na França; *literacia* em Portugal, *literacidad* na Espanha. No Brasil, já possuíamos vocábulos como alfabetização, analfabeto como mais recorrentes, porém, o termo letramento trouxe consigo uma ressignificação para as práticas de alfabetização tradicional que segundo Paulo Freire centrava-se em “um puro b-a-bá” (FREIRE, 2009, p. 31). Desta forma, novas exigências passaram a fazer parte da escola contemporânea.

Observando as exigências contemporâneas, é possível perceber o descompasso com velhas práticas consagradas em sala de aula, onde a leitura parece ter sido limitada a compreensão de texto, não valorizando o caráter polifônico do escrito e, portanto, a pluralidade de vozes nele presente.

De igual modo, por um longo período, a escrita parece ter sido limitada a cópias e ditados sem valorização das características sócio discursivas e do processo

interativo dos gêneros abordados, nem das condições de produção da escrita: quem, com que objetivo, para quem e em que suporte se escreve. Os estudos sobre letramentos no Brasil passaram então a inter-relacionar interesses teóricos e práticas sociais, conforme aponta Kleiman (2012)¹³:

Os estudos sobre o letramento no Brasil estão numa etapa ao mesmo tempo incipiente e extremamente vigorosa, configurando-se hoje como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta passa a promover a transformação de uma realidade tão preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita (KLEIMAN, 2012, 15).

Porém, a mesma autora defende a relatividade do termo, pois dependendo dos objetivos do pesquisador a concepção dos letramentos podem ser modificadas. Assim, para alguns pesquisadores, ser letrado pode significar a capacidade de utilização e reflexão sobre a linguagem, logo “ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem” (KLEIMAN, 2012, 17). Por outro lado, o pesquisador que se interessa pelas práticas sociais da linguagem em relação ao sucesso ou não na escola “o letramento significa uma prática discursiva” (KLEIMAN, 2012, 18). Igualmente, os letramentos poderiam possuir diferentes perspectivas.

Segundo Kleiman (2012), em 1995 a palavra letramento não era dicionarizada. Hoje, retomei as buscas em quatro dicionários online e encontrei os resultados organizados no quadro a seguir. Ao buscar a palavra ‘letramento’, encontra-se as definições:

Quadro 1: Significados do letramento

Dicionário	Acepções	Fonte
Dicionário Aurélio	1. Conjunto de conhecimentos de escrita e leitura adquiridos na escola. 2 - Capacidade de ler e de escrever ou de interpretar o que se escreve.	Publicado em: 2016-09-24, revisado em: 2017-02-27 Disponível em: < https://dicionariodoaurelio.com/letramento >. Acesso em: 27 Mar. 2017
Dicio: dicionário online do português	1. Processo pedagógico de aquisição e domínio da capacidade de ler, escrever e interpretar	Disponível em: https://www.dicio.com.br/let

¹³ A primeira edição do livro foi publicada em 1995.

	<p>textos; alfabetização: o nível de letramento dos alunos.</p> <p>2. Ação ou efeito de escrever; escrita.</p> <p>Letramento é sinônimo de: <u>alfabetização, escrita</u></p> <p>Classe gramatical: substantivo masculino</p> <p>Separação das sílabas: le-tra-men-to</p> <p>Plural: letramentos</p> <p>Exemplo com a palavra letramento</p> <p>'Temas fundamentais para educadores, como os processos de alfabetização e letramento, estarão em debate.' Folha de São Paulo, 03/08/2012</p>	<p>ramento/ Acesso em: 27 Mar. 2017</p>
<p>Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Editora Michaelis</p>	<p>le-tra-men-to sm</p> <p>1 ANT A linguagem escrita.</p> <p>2 PEDAG <u>alfabetização</u>, acepção 2.</p>	<p>Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/busca?palavra=alfabetiza%C3%A7%C3%A3o&r=0&f=0&t=0 Acesso em: 27 Mar. 2017</p>
<p>Academia Brasileira de Letras</p>	<p>Não aparece significação, apenas é apresentado como: s. m. (substantivo masculino).</p>	<p>Disponível em: http://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario Acesso em: 27 Mar. 2017</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

O primeiro dicionário, o Aurélio, apresenta duas acepções relacionadas às habilidades de leitura e escrita, vinculadas ao conhecimento escolarizado. Isso também encontramos no segundo dicionário quando, em sua primeira acepção, define o letramento como um processo pedagógico. Algo interessante é que, tanto o dicionário Dicio como o dicionário da editora Michaelis, apontam como sinônimo de letramento a palavra alfabetização, remetendo ao letramento tradicionalmente consolidado nas escolas brasileiras e criticado por Freire (2009).

Ao mesmo tempo, o dicionário Dicio deixa uma margem para pesquisa, pois, ao apresentar um exemplo de utilização do termo letramento, utiliza a frase 'temas fundamentais para educadores, como os processos de alfabetização e letramento, estarão em debate'- Folha de São Paulo, 03/08/2012 – deixando claro que alfabetização e letramento podem não ser sinônimos. Por fim, o dicionário da Academia Brasileira de Letras não apresenta uma definição para o termo, talvez por sua abrangência e dificuldade de definição. Sinalizo assim que, apesar de o termo já aparecer dicionarizado, ainda é limitado na maioria dos dicionários consultados.

Soares (1998) apresenta o termo letramento em três gêneros, sendo um deles, o verbete de dicionário. Nesse texto, a autora ressalta possibilidades de definição do termo letramento, bem como sua contraposição com o termo alfabetismo, já existente em nosso vocabulário. Porém, ela destaca o termo 'letramento' como

ganhador de mais adeptos, talvez por assemelhar-se a palavra inglesa *literacy*. A significação do termo letramento é amplamente debatida por Soares, que afirma “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 18).

Diante de tal definição, a autora, observa a possibilidade de encontrar pelo menos duas dimensões do letramento: a individual e a social. Cada uma dessas dimensões abrange habilidades e funções igualmente complexas, como por exemplo, a leitura e a escrita estariam associadas à dimensão individual, enquanto a função e contexto social em que se usa determinada linguagem estariam relacionadas à dimensão social do letramento. Desta forma, cada uma dessas dimensões pode ser detalhada e subdividida, como veremos adiante. Em relação a dimensão individual, conforme aponta Soares (1998), duas habilidades fundamentais para o domínio de tal dimensão são a leitura e a escrita, ambas entendidas como tecnologia a ser aprendida.

A leitura do ponto de vista da dimensão individual de letramento (a leitura como uma tecnologia), é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos (SOARES, 1998, p. 68).

Na citação destacada, é possível perceber o caráter tradicional permeando o domínio da leitura. A autora complementa a necessidade de o leitor saber traduzir em sons as sílabas sem sentido, bem como decodificar signos escritos, dentre outras habilidades que são bastante frequentes em pedagogias conservadoras trabalhadas em contexto de sala de aula. De igual modo, a escrita na dimensão individual do letramento possui certos pontos a serem dominados:

Assim como a leitura, a escrita, na perspectiva da dimensão individual do letramento (a escrita como uma ‘tecnologia’), é também um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, mas habilidades fundamentalmente diferentes daquelas exigidas para a leitura (...) as habilidades de escrita estendem-se das habilidades de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial (SOARES, 1998, p. 69/70).

Destaco com isso, que a dimensão individual do letramento carrega traços cognitivos e metacognitivos, sendo assim, caracterizadas como tecnologias a serem dominadas. A escrita demandaria, então, o domínio do código e seu funcionamento.

A segunda dimensão apontada pela autora é a social, na qual o letramento “não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 1998, p. 72). Ou seja, para ser letrada, a pessoa além de dominar os aspectos da dimensão individual do letramento, deveria saber utilizá-los em contexto social adequado. Dito de outra forma, para saber ler uma piada, por exemplo, é preciso conhecer a fundo a cultura local.

Perante a multiplicidade de compreensões do letramento em sua dimensão social, surgem duas versões: a forte e a fraca. A primeira defende o letramento em sua funcionalidade, ou seja, é preciso conhecer bem a leitura e a escrita para utilizá-las funcionalmente em contextos sociais. A versão forte considera o letramento não como apenas um instrumento a ser utilizado quando necessário, posto que é uma forma de poder transformador das relações sociais. Já a versão fraca enfatiza o pragmatismo e a aplicabilidade social desta dimensão. Em outras palavras, Soares descreve:

Os conceitos de letramento que enfatizam a sua dimensão social fundamentam-se ou em seu valor pragmático, isto é, na necessidade de letramento para efetivo funcionamento da sociedade (a versão ‘fraca’), ou em seu poder ‘revolucionário’, ou seja, em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas (a versão ‘forte’) (SOARES, 1998, p. 78).

Frente a tais possibilidades e relatividade das concepções de letramento, Street (1984), no livro *Literacy in theory and practice*, classifica o letramento em duas perspectivas: letramento autônomo e ideológico. O primeiro, segundo Street (1984), corresponde ao conjunto de capacidades cognitivas podendo ser classificadas por níveis de letramento. Já o letramento ideológico seria o conjunto de práticas desenvolvidas e utilizadas por determinados grupos sociais que possuem suas ideologias, condições e as relações de poder.

É importante destacar o letramento autônomo como possuidor de ideologias, em razão de o domínio do código para fins instrumentais pode gerar ascensão social. Porém, no geral, tem-se no modelo autônomo a pretensão de “neutralidade” de poder, por meio da ênfase na funcionalidade da linguagem. Street (1984) apresenta alguns

estudos sobre o modelo autônomo do letramento afirmando que este tem um papel central no processo no desenvolvimento da competência intelectual.

Outra questão rebatida por Strett (1984) é a teoria que a escrita está conectada ao desenvolvimento da lógica e do pensamento científico, havendo uma polarização das diferenças entre oral e letrado. O autor apoia estudos que indicam a oralidade e escrita mescladas nas culturas, dessa maneira o desenvolvimento do pensamento está aliado aos interesses intelectuais de cada comunidade. Street (1984) considera, assim, a fala e a escrita como detentoras de papéis sociais diferentes, cada um com suas próprias características. Percebe-se a língua como intimamente ligada a cultura e vice-versa.

Para Street (1984), o modelo ideológico surge para entender os letramentos nas práticas sociais concretas, bem como, para reconhecer os letramentos sendo realizados sob a perspectiva de alguma ideologia. Ele destaca importância de se observar detalhadamente cada contexto, sem segregar sociedades apenas pelo maior uso da fala ou da escrita, pois esta é uma construção teórica e ideológica, não influenciando, por exemplo, a lógica do pensamento humano.

Assim, o pesquisador realiza em seu livro um apanhado das teorias sobre letramentos realizadas por diversas áreas do conhecimento: antropologia, linguística, psicologia, porém, muitas delas são insuficientes para o que se pretende alcançar. Ele justifica que a diferença dos dois modelos de letramentos seria, a grosso modo, o modelo autônomo, descontextualizado, enquanto o modelo ideológico contextualizado, preocupado com as práticas cotidianas – inclusive influenciadas pelas novas mídias, como ressalto logo mais – e respeitando as culturas de cada sociedade. Street (1997) afirma:

Prefiro trabalhar com base no que chamo de modelo “ideológico” de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras (STREET, 1997, p. 466).

A classificação de Street (1984) é bastante difundida e inspira vários autores para o trabalho dos letramentos numa perspectiva ideológica – considera as relações de poder na sociedade. Street (2014, p. 17) destaca o crescente interesse em pesquisas na área dos letramentos que se ocupam de uma visão transcultural, frente

a uma tradição de pesquisas preocupadas com a aquisição dos letramentos de maneira cognitiva.

Dentro dessa perspectiva, uma mudança importante foi a rejeição por vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade “neutra”, técnica, e a conceitualização do letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicas (STREET, 2014, p. 17).

O autor saliente que vários autores começaram a rejeitar a concepção que o letramento era uma prática neutra e técnica. Começou a ficar cada vez mais claro que o letramento envolvia, além da questão do código e domínio técnico do idioma, questões sociais, políticas e de poder que o domínio estrutural do idioma não dava conta de compreender. Assim, mesmo na versão ideológica, saberes tradicionalmente consolidados não são descartados no ambiente escolar.

A alfabetização e o letramento passam a ser compreendidos como complementares e não como rivais, um estaria associado ao outro, ajudando o aprendiz em sua prática cotidiana. Soares (2003) considera que a alfabetização ocorre em uma prática social, ao passo que o letramento depende, dentre outros fatores, da materialidade do texto, conforme citação a seguir:

Dissociar alfabetização de letramento é um equívoco (...) pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p. 14).

Nessa perspectiva não há soberania da escrita sobre a fala e vice-versa. O domínio do código linguístico pode ser um meio para o alcance de determinado letramento, estando situado em práticas sociais que o exijam, isto é, o domínio do código por si só, não garante o acesso em todas as práticas sociais, em razão de elas serem heterogêneas e específicas “passa-se a preferir o uso do termo letramento para se referir aos usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de “leitura” interagem com formas de “escrita” em práticas socioculturais contextualizadas” (BRASIL, 2006a, p. 106).

Porém, não significa que não haja importância quanto ao domínio do código. Para Cassany (2006), o estudo do letramento inclui o código escrito (ortografia, sintaxe, pontuação...), além disso, envolve o estudo dos gêneros textuais, o papel do autor e do leitor e suas formas de pensamento, identidades. Aliado a essas concepções, os valores, representações culturais e as formas de poder, estão intimamente relacionadas com o letramento (CASSANY, 2006, p. 39).

O letramento passou, assim, por uma fase de transição, na qual cada vez mais o letramento ideológico ganha destaque. Uma marcação importante, salientada por Street (2014), diz respeito à grafia do termo. O Letramento escrito com maiúscula e no singular representa a forma de letramento dominante, sem espaço para interações e flexibilizações pelas demandas sociais. Ao contrário, letramentos, com minúscula e no plural, significa a variedade. É essa segunda concepção que esta tese se utiliza.

2.2. Novos estudos do letramento¹⁴

Segundo Buzen (2014), o livro *Letramentos sociais* de Street (2014) busca compreender uma das teses centrais dos novos estudos do letramento que consiste em compreender os letramentos como práticas sociais diante de tantas transformações sofridas na sociedade nas últimas décadas. Um exemplo dessa transformação pode ser a forma de leitura apontada por Mattos (2011):

Até bem pouco tempo, leitura significava ler um texto escrito em papel, em uma direção pré-determinada, ou seja, de cima para baixo e da esquerda para a direita. Hoje em dia, principalmente após a intensificação do uso da Internet, essa concepção de leitura precisa ser revisada (MATTOS, 2011, p. 36).

A educação, de igual forma, sofre modificações (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), assim, o cotidiano escolar adquire um posicionamento menos enrijecido e mais dinâmico em relação a conteúdos e comportamentos, podendo atingir diretamente a sala de aula:

As implicações dos Novos Estudos do Letramento para a pedagogia estão na necessidade de termos que ir além de ensinar às crianças os aspectos técnicos das “funções” da linguagem para, bem mais, ajuda-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas

¹⁴ Mantenho a palavra letramento no singular na expressão ‘Novos estudos do letramento’ como menção aos estudos realizados pelo *New London Group*. Detalhes em COPE e KALANTZIS, 2000.

específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos (STREET, 2014, p. 23).

Diante disso, os Novos Estudos do Letramento preveem que o sujeito além de estabelecer uma relação leitura, escrita e sociedade, deve lidar com as diversas mídias e relações sociais estabelecidas na contemporaneidade, tendo em vista os valores religiosos, culturais, políticos e econômicos envolvidos nas práticas sociais. Lankshear e Knobel (2003) defendem a ênfase no conhecimento relacional no qual as experiências multidisciplinares e transversais sejam valorizadas e não o descarte do conhecimento disciplinar. Com isso, o conhecimento não será absorvido, mas sim experimentado em contextos significativamente relacionados.

Desta maneira, sem descartar o conhecimento consagrado e disciplinar, é fundamental, para a atuação nas relações sociais, o conhecimento de diversas mídias e diferentes canais de comunicação, surgindo assim os multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000). Em meados da década de 90, o *New London Group*, formado por linguistas e pedagogos de três países, Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália, se reuniu com o intuito de repensar o ensino de inglês diante do chamado Novos Estudos do Letramento. O resultado dessa reunião foi um escrito chamado “manifesto programático”, destacando as transformações globais e a difusão das tecnologias digitais.

Pensando na rápida mudança vivida pelo mundo na época por conta das transformações causadas pela tecnologia da informação, o grupo evidencia a necessidade de utilização das novas mídias como geradora da necessidade de multiletramentos, cujo nome remete à multiplicidade de modalidades comunicativas: áudio, imagem, escrita, movimento, seja em ambiente oral ou escrito, impresso ou digital (BARBOSA *et al*, 2016, p. 625). Dito de outra forma:

A pedagogia dos multiletramentos emergiu como alternativa para suplantar as restrições de letramentos tradicionais caracterizados por serem monolíngüísticos e monoculturais, ao cenário dos multiletramentos, definidos como multissemióticos e multiculturais (BAPTISTA, 2016, p. 66).

Assim, os multiletramentos trazem a valorização da multiplicidade, com a presença das novas tecnologias. Kubota (2014) chama atenção para a valorização das multimodalidades, isto é, pensar além da leitura e da escrita tradicionalmente concebidas. Barbosa *et al* (2016) corrobora com tal pensamento ao afirmar que sinais, gestos e imagens fazem parte da comunicação, não se limitando a palavra escrita.

Com isso, as multimodalidades podem auxiliar no processo de ensino de línguas, independentemente de qual meio de comunicação é utilizado, isto é, mesmo antes das novas tecnologias, as multimodalidades já estavam presentes na nossa comunicação.

Para Van Leeuwen (*apud* BARBOSA *et al*, 2016), o estudo da multimodalidade surge nos anos de 1920, sendo “utilizado psicólogos para explicar a reação das pessoas aos diferentes sentidos” (Van Leeuwen *apud* BARBOSA *et al*, 2016, p. 626). Diante disso, o estudo da multimodalidade integra imagens, sons, palavras, entre outros ampliando os sentidos da comunicação, passando a ser de interesse de estudiosos da área da linguagem.

Mais recentemente e inspirado nas ideias do britânico Michael Halliday, o termo “multimodalidade” passou a ser adotado nos estudos da LA, especialmente no que se refere à sua aplicação nos estudos de linguagem e educação (BARBOSA *et al*, 2016, p. 626).

Percebe-se que a diversificação de práticas sociais nos diversos setores da sociedade pode influenciar na construção dos sentidos, evidenciando a existência de textos multimodais. Sobre isso, Mattos assevera “no ambiente digital, a comunicação passa a ser multimodal, ou seja, a informação é fornecida não apenas em forma de texto escrito, mas também através de imagens e sons” (MATTOS, 2011, p. 36). Há, desta forma, a valorização das novas configurações sociais, impulsionadas pelas transformações tecnológicas. Para Zacchi (2014a), “os modos de produção de significado que estão adquirindo maior grau de importância, segundo os teóricos dos multiletramentos, são cinco: visual, auditivo, gestual, espacial e multimodal” (ZACCHI, 2014a, p. 65).

Nesse sentido, Multiletramentos e multimodalidades fazem parte dos Novos Estudos do Letramento impulsionado, entre outras razões, pela diversidade linguística e cultural potencializados pela globalização e novas tecnologias que ressignificaram a comunicação social global. No Brasil, as Orientação Curriculares Nacionais para o ensino médio salientam tal necessidade: “no que concerne à leitura, contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades)” (BRASIL, 2006a, p. 98).

Diante de tantas modificações, os letramentos se caracterizam com uma dimensão tridimensional defendida por Lankshear, Snyder e Green (2000). Para os autores, os letramentos possuem três dimensões, a saber:

- ✓ A primeira é a dimensão operacional envolvendo o domínio do código e das características formais do idioma;
- ✓ a segunda a dimensão cultural em busca da criação de significados em determinada prática e
- ✓ por fim, a terceira dimensão crítica relacionada a conscientização do cidadão.

A essa terceira dimensão, relaciono a capacidade de questionamento e de reflexão crítica sobre os saberes e costumes já estabelecidos socialmente. Saliento, assim, os vários aspectos envolvidos nos novos estudos do letramento que vão desde o conhecimento do código aos aspectos sociais, ou seja, é preciso uma inter-relação entre tecnologia, texto, contexto social, político, ideológico, gramática, aspectos culturais, capacidade de questionamento, entre outras possibilidades.

Há, portanto, uma valorização de aspectos sociais, sem esquecer os aspectos estruturais do domínio do código, tudo isso para a compreensão do entorno do aprendiz. Dessa forma, vale lembrar, que tal redimensionamento da sociedade não implica no apagamento das características dos estudantes, nem saliência de uma cultura sobre a outra, é necessário a construção de “uma epistemologia do pluralismo, que viabiliza acesso, sem que as pessoas precisem apagar ou deixar para trás suas diferentes subjetividades” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 18).

Diante de tantas possibilidades sociais proporcionadas pelos novos estudos do letramento, há a necessidade de uma reflexão do professor em suas práticas docentes, observando as necessidades dos alunos e das diversas práticas de letramentos que podem surgir em diversas situações. Para Street (2014), “o conceito de ‘práticas de letramento’ se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita” (STREET, 2014, p. 18).

Nessa perspectiva, as práticas letradas “são produtos da cultura, da história e dos discursos” (BUZEN, 2014, p.07). Entram em cena também aspectos de identidade, reconhecimento do outro e de si mesmo, em outras palavras, os novos

estudos do letramento proporcionam a necessidade de posicionamentos relacionais, reflexivos, questionadores, isto é, críticos. A seguir, detalharemos o que entendo por crítico e como essa concepção pode ser delineada no campo de ensino de línguas.

Os letramentos críticos foram sugeridos como perspectiva nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) de 2006, na parte relativa às línguas estrangeiras, dessa forma, trabalhar com os LC significa estar em consonância com esse documento orientador do ensino nas escolas públicas brasileiras.

Além disso, as transformações tecnológicas atingiram diretamente nossas práticas cotidianas. Para Lankshear e Knobel (2003), a escola também, como parte da sociedade, foi claramente afetada pelas tecnologias que surgem a todo momento. Contudo, por vezes, as mudanças sociais demoram a serem aceitas como institucionalmente legítimas. É o que é possível compreender ao ler o livro “The literacy wars”, escrito por Snyder (2008) que revela os ataques sofridos pelos LC na Austrália. Segundo a autora, conservadores acreditam que os LC relativizam demais o conhecimento escolar, comprometendo o aprendizado dos conteúdos básicos, por fragmentar o conhecimento dos aprendizes.

Entretanto, Lankshear e Knobel (2003), assim como Snyder (2008), consideram que a relativização dos saberes não fará da escola distante dos conteúdos tradicionais já consolidados, mas sim fará com que a escola relacione novas e velhas práticas construindo um saber relacional com experiências multidisciplinares e transversais. Assim, o professor não pode descartar tal fato, distanciando a escola da sociedade como um todo.

2.3. Os sentidos de crítico

O atual mundo globalizado proporciona encontros culturais nem sempre pacíficos, de acordo com Menezes de Souza (2011). Ao redor do mundo, é possível observar movimentos extremistas geradores de guerras sangrentas ou mesmo conflitos geograficamente mais próximos de nós brasileiros causadores ódio e discórdia, a exemplo dos últimos anos eleitorais para a presidência da república¹⁵ dividindo o Brasil pró e contra determinados partidos políticos.

¹⁵ No ano de 2014 o preconceito contra nortistas e nordestinos brasileiros cresceu por conta dos resultados eleitorais para a presidência da república. Vários exemplos circulam na internet sobre atos discriminatórios. Detalhes em:

Nesse cenário, os LC se tornam um meio de trabalho pedagógico possível de se preparar os estudantes para situações de conflitos, como aponta Menezes de Souza (2011): “preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 128).

O mesmo autor acentua as várias propostas de LC e evidencia o conceito de ‘crítico’ de uma perspectiva temporal e histórica como também diante do papel político e ético carregado pela palavra ‘crítico’. Corroboro com a perspectiva do autor, na medida em que há um esforço para compreender o ‘crítico’ desde uma perspectiva não pontual, favorecendo múltiplos pontos de vista sobre determinado aspecto.

Antes de tomar o conceito de ‘crítico’, é importante frisar que, do mesmo modo existem múltiplos sentidos gerados pela multiplicidade de pontos de vista das diferentes pessoas, é possível existir múltiplas perspectivas dentro de apenas um ‘eu’. Em outras palavras, há uma multiplicidade no próprio sentido de identidade. Para Stuart Hall (2014), o conceito de identidade ganha uma explosão discursiva, sendo estudada em várias áreas da ciência, que de forma geral, “criticam a ideia de uma identidade integral, originária e unificada” (HALL, 2014, p. 103). De tal modo, há uma multiplicidade no próprio ‘eu’, sendo muitas vezes expostos apenas no contato com o outro. Fato que acaba interferindo nas identidades de ambos os lados.

Contamos com interessantes estudos gerais sobre a problemática das relações entre “nós” e “os outros” e em torno de sua influência na identidade de ambas as partes, porque é parcialmente certo que tal identidade se constrói na sua relação dialética (OLÁBARRI, 1996, p. 165).

Olábarri salienta que o ‘eu’ é ressaltado no contato com o outro. Assim, cria-se a ideia da existência do ‘eu’ em confronto com o ‘outro’, de forma mutável, pois “as identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação” (HALL, 2014, p. 108), reafirmando a ideia da existência multiplicidade no ‘eu’, que se evidencia em contato com o ‘outro’. Assim, as identidades não são configuradas como identidades fixas e estáveis, mas, de acordo com Hall (2006), as transformações globais e locais atingem diretamente as identidades dos indivíduos, tornando-as móveis.

A identidade torna-se uma "celebração móvel" (...) definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente (HALL, 2006, p. 13).

Para Hall, "as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela" (HALL, 2014, p. 110). Ou seja, é o exterior que constitui as identidades, pois tal constituição requer o reconhecimento de um 'outro' para o autoconhecimento do 'eu'. Silva (2014) corrobora com tal pensamento e ressalta que a diferença nos faz compreender a nós mesmos. Para o autor, "em um mundo imaginário, totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido" (SILVA, 2014, p. 75). Pensando assim, não faz sentido um 'eu' afirmar ser terráqueo em uma apresentação, porque esse fator não constitui um traço distintivo para os habitantes da terra. Por esse motivo, o autor destaca a dependência entre diferença e identidade, sendo identidade e diferença fatores inseparáveis.

Assim, Silva (2014) esclarece que é comum tomarmos nossa identidade como ponto central de referência para julgarmos o que é diferente, "isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos" (SILVA, 2014, p. 75). Surge então os julgamentos como certo e errado, sendo o certo sempre aquilo que me representa e o errado o que é diferente a mim, podendo proporcionar uma visão das relações de poder, conforme aponta Silva (2014):

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relação do poder. Elas não são simplesmente definidas, elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (SILVA, 2014, p. 81).

Por ser traço distintivo, o momento histórico e social no qual se encontra o sujeito também interfere diretamente na construção e transformação identitária. Para Boaventura Souza Santos, a concepção de igualdade e diferença é um imperativo cultural que muitas as culturas utilizam. Assim, "as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza" (SOUSA SANTOS, 1997, p. 30).

Com isso, a análise de relatos de situações que marcam a formação inicial do docente pode ser um ótimo exercício para seu autoconhecimento e favorecimento da

perspectiva crítica dos letramentos aprontada por Menezes de Souza (2011), visto que, permite uma visão ampliada do ‘eu’ e do ‘outro’, que pode marcar as identidades e diferenças dos envolvidos. Dessa forma, a localização histórico/social corrobora para uma compreensão do ‘eu’ e conseqüentemente dos relatos de situações que marcam sua formação. Hall (2014) salienta:

É precisamente porque as identidades estão construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2014, p. 109).

Outro ponto distintivo interessante é a diferença apontada por Menezes de Souza (2011) entre estar no mundo e estar com o mundo: “enquanto a consciência do senso-comum nos leva a acreditar que aprendemos a ‘falar falando’, a percepção crítica de estar *com* o mundo vem através da conscientização social e crítica de que nunca estamos sozinhos no mundo” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 130). O autor salienta um fator fundamental para os LC: aprender a ouvir, perceber o outro, ponderar diversas opiniões. Essa é uma forma de se conhecer melhor e em conseqüência analisar os fatores diversos, considerados distintos posicionamentos.

Conforme destaca Freire (2005), “não é a partir de mim que eu conheço você. Em termos de pensamento filosófico, é ao contrário”. Nessa dialética, há a proposta de autoquestionamento pessoal, em um jogo entre o ‘outro’ e a constituição de um ‘eu’, sendo crucial para Menezes de Souza “aprender a escutar/ouvir” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 131). Por meio do autoquestionamento é possível fomentar uma autotransformação, na medida em que se evidencia que os valores carregados por um ‘eu’ são tradicionalmente constituídos.

Diante de tudo exposto, é válido destacar que são diversas as possibilidades de trabalhar e entender os sentidos de críticos para os diversos LC, Duboc (2014) define o LC com a seguinte perspectiva:

A proposta do letramento crítico consiste em trabalhar a leitura e a produção de sentido dos alunos de forma que estes compreendam a teia de privilégios e apagamentos nas práticas sociais [...] o letramento crítico possibilita que o aluno compreenda sua construção sócio-histórica, permitindo ou aumentando as chances da transformação de sua situação, se ele desejar (DUBOC, 2014, p. 219).

A autora, ao apontar o aluno como possível transformar sua realidade, se ele desejar, evidencia um respeito a diferença, ou seja, não há uma padronização no tratamento dos sujeitos, em razão de suas atitudes dependerem de suas necessidades e desejos. Vale lembrar, que os LC envolvem as relações de poder presentes na sociedade, mais especificamente expressas através da linguagem (MATTOS, 2014). Destaco ainda, que além da possibilidade de compreensão e transformação da realidade por meio da linguagem, o LC proporciona a valorização de uma cidadania questionadora e ética, conforme aponta Snyder (2008). Neste sentido, Mattos salienta que “o letramento crítico também lida com a complexidade, promovendo o pensamento independente, relações éticas e processos decisórios participativos” (SNYDER, 2014, p. 176). Além disso, também são consideradas as mudanças de opinião como parte constituinte da identidade.

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato-seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável coerente, unificada permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas relações com relações de poder (SILVA, 2014, p. 96).

De igual modo que as identidades não são estáticas e imutáveis, as sociedades se transformam e se reconstróem com o passar do tempo. É preciso considerar as relações de poder como influência e ajuda para moldar as práticas e classificações sociais, afetando nas identidades dos sujeitos. Dessa maneira, a imposição de oposições compõe tal relação de poder sempre associando um lado ao bom, positivo e o oposto ao mau, negativo:

As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais eles se organizam (SILVA, 2014, p. 83).

Tais binarismos, podem induzir que não haja nada entre as posições binárias, como se o mundo tivesse a obrigação de seguir tais classificações, mas é possível compreender a distância entre o masculino e o feminino, por exemplo e a existência de inúmeras outras condições possíveis de serem sentidas pelo indivíduo entre essas

duas categorias. Por esse motivo, classificar todos os sujeitos apenas em masculino e feminino gera um reducionismo propenso a gerar grande exclusão: “a identidade e a diferença se traduzem assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído” (SILVA, 2014, p. 82).

A questão do pertencimento, remete as relações de fronteiras, posto que, para o autor, as identidades são mais instáveis e visíveis, em situação de fronteira, caracterizadas como instáveis na contemporaneidade: “mais do que a partida ou a chegada, é cruzar a fronteira, é estar ou permanecer na fronteira, que é o acontecimento crítico”. (SILVA, 2014, p. 89). Por esse motivo, os LC são constituídos dentro de determinada sociedade, sendo múltiplos, isto é, possíveis de diferentes significações. Considerando tais diferenças nas formas de conceber o mundo, Monte Mór (2013) defende a multiplicidade da palavra *crítica*:

A referência a *ser crítico* permite vários entendimentos. Dois deles são aqui tratados (...). Um dos mais frequentes associa o desenvolvimento crítico com a escolaridade, tendo como premissa a ideia de que a crítica se situa em patamares altos da escala de estudos. O outro remete à capacidade de percepção crítica que cidadãos têm sobre a sociedade em que vivem, capacidade esta que não se atrela necessariamente aos altos níveis de escolarização (MONTE MÓR, 2013, p. 33).

Diante disso, ser crítico independe de grau de escolarização, visto que os sentidos de crítico podem ser variados. Zacchi (2011) salienta uma tendência dos professores para trabalhar temas críticos, sem se dar conta do sentido de criticidade, não limitado ao conteúdo trabalhado: “para alguns professores, o crítico se refere antes ao tema escolhido que a leitura que se pode fazer dele, de modo que a criticidade estaria no texto e não nos olhos de quem lê” (ZACCHI, 2011, p. 05).

Em outros termos, o crítico defendido neste trabalho é o que tenta ver outras possibilidades em qualquer situação ao seu alcance, buscando uma postura questionadora, saindo do seu ‘eu’ para encontrar-se com o ‘outro’ para a construção de sentido socialmente situados. Não se trata de dispensar os conflitos, mas de perceber como, por que, para quem e por quem os sentidos são ou não construídos. Os letramentos críticos não seriam, então, um método de ensino, ou mesmo uma abordagem, mas uma atitude, ou postura filosófica, como defende Duboc (2014):

Ao articular o conceito de letramento crítico com a noção de 'brecha', busco reforçar a importância de compreendermos letramento crítico como atitude ou postura filosófica problematizadora, para além de qualquer engessamento que a ideia de método possa encerrar (DUBOC, 2014, p. 226).

Trabalhar os LC nas 'brechas' da sala de aula, segundo Duboc (2014), implica no aproveitamento das oportunidades possíveis em sala, utilizando os momentos mais pertinentes para a problematização que visem a construção de aulas mais proveitosas e interessantes, carregadas de sentido para a vida do aprendiz. Vale lembrar que "se por um lado, a ideia de promover letramentos críticos nas brechas das nossas aulas nos oferece flexibilidade e criatividade, por outro não pode ser lida como um vale-tudo ou uma prática irresponsável" (DUBOC, 2014, p. 226). Em outras palavras, é preciso ter sensibilidade para aproveitar momentos nas salas de aula proporcionando situações de reflexão crítica relevantes para os aprendizes e em consonância com os objetivos da disciplina oferecida.

Este modelo de crítica evidenciado por Duboc (2014) é possível ser contemplado em Pennycook (2004a), no momento em que expõe a crítica em sala de aula como um momento crítico. Por meio de uma 'viagem de trem', conduz o leitor a um passeio de diversos conceitos de crítica, no contexto de ensino de inglês para estrangeiro, apresentando cinco conceitos de crítica.

Os cinco conceitos expostos revelam modos de entender o significado de crítico no contexto da sala de aula de línguas estrangeiras, no caso o inglês. Um detalhe importante do texto é que, antes de expor os conceitos, Pennycook (2004a) questiona a relação entre o conhecimento do professor, com o currículo da escola e perspectiva dos estudantes. Diante da correlação realizada, entendo que antes de tomar um conceito de crítica como o ideal, é preciso saber os objetivos e metas traçados por determinado grupo.

Conforme expõe o autor, o primeiro conceito denominado crítica como *pensamento crítico* se ocupa em apagar as diversidades, diminuindo o que pode ser causador de problemas. "É uma visão bastante comum em educação e considerara a mais fraca, que reduz o 'problema' a questionamentos com intuito de diminuir e/ou eliminar seu significado" (PENNYCOOK, 2004a, p.2).

Já o segundo conceito, *crítica socialmente relevante* (também chamado de *relevância social*), se dedica a realizar tarefas socialmente relevantes, "em reação ao objetivo abstrato de muitos domínios da linguística aplicada" (PENNYCOOK, 2004a,

p.2). Tende a fugir da abstração, realizando tarefas promissoras, mas sem um envolvimento com a crítica social. Dessa forma, há uma busca pela relação entre a linguagem ao contexto social, sem uma ênfase na crítica social.

O terceiro conceito, amplia o significado de crítica anterior. A *crítica social (ou modernismo emancipatório)*, fomenta uma agência de mudança, assim, busca emancipar os oprimidos por meio do esclarecimento da consciência das injustiças, desigualdades, poder, direitos. Por este motivo, pode ajudar a perpetuar um sistema que é exatamente alimentado por esses binarismos, precisando de tais forças pós e contra sistema para sobreviver. Esses três primeiros conceitos não estão previstos para os LC que defendo nesta tese, pois de uma forma de outra, limitam as possibilidades de liberdade do aprendiz.

O quarto conceito, *crítica como problematizadora prática*, é caracterizada como questionadora, mantendo ao mesmo tempo questões de linguagem, discurso poder e identidade. Há um lançamento de dúvidas sobre as formas que compreendemos o mundo, possuindo dificuldade de estabelecer uma relação política clara, assim, “seus pontos fracos apontados como vistas ofuscantes sobre: linguagem, discurso, subjetividade e diferença” (PENNYCOOK, 2004a, p.3). Por outro lado, a crítica como problematizadora prática não reduz o trabalho crítico, nem o pensamento crítico, nem as relações micro e macro. Por esse motivo, é a que melhor se enquadra para o conceito de crítica que quero tomar para este trabalho. Ressalto a inquietação questionadora pode movimentar os saberes, tornando-os relativos, fugindo de verdades absolutas.

O último conceito de crítica apresentado por Pennycook, denominado *crítica como um momento crítico*, caracteriza-se como o aproveitamento de momentos críticos, valorizando pontos de significação, ou seja, instantes que se pode aproveitar para promover uma mudança no rumo da aprendizagem, fomentando conhecimento. “Muitas vezes essas noções são negligenciadas nas abordagens gerais para ensino; discursos sobre formação de professores e abordagens para educação” (PENNYCOOK, 2004a, p. 4). Para o autor, não é fácil perceber os momentos críticos, tampouco transformá-los em momento de mudança.

Pennycook (2004a) ressalta que o professor não necessariamente precisa planejar momentos críticos, eles são autênticos e podem acontecer a qualquer instante em sala de aula. Muitas vezes, tais momentos não são aproveitados, o que pode gerar desconforto e, nessa circunstância, o professor e o aluno tendem a voltar

para zona de conforto. Se o professor expulsa o aluno e grita com ele; quando é o aluno, não presta atenção na aula, foge da discussão. É perceptível que a crítica, como momento crítico, pode conviver com o conceito anterior, visto que se preocupa com momentos críticos, não anulando necessariamente a prática problematizadora.

Diante do exposto, ressalto a *crítica como prática problematizadora* (PENNYCOOK, 2004a) como uma crítica que fomenta a liberdade de pensamentos e atitudes dos envolvidos. Ao mesmo tempo provoca a percepção de si e dos outros proporcionando o autoquestionamento que pode resultar na autotransformação, também defendidos por Menezes de Souza (2011).

Em outro texto, Pennycook (2004b) escreve sobre a Linguística Aplicada Crítica e expõe quatro conceitos de crítica em linguística aplicada. Ele escreve novamente os conceitos de crítica já expostos, com exceção da crítica como momento crítico, fazendo um comparativo bastante explicativo sobre os conceitos de crítica, sintetizados no quadro 2, a seguir:

Quadro 2: Formas do crítico em linguística aplicada

	Pensamento crítico	Relevância social	Modernismo emancipatório	Prática problematizadora
Objetivos	Distanciamento	Linguagem em contexto social.	Crítica à ideologia	Engajamento com a diferença.
Política	Liberalismo idealizado	Pluralismo liberal.	Neo-marxismo	Feminismo, pós-colonialismo, teoria <i>queer</i> , etc.
Base teórica	Igualitarismo-humanista; distanciamento crítico	Construtivismo; contextualização.	Teoria crítica, macroestruturas de dominação.	Pós-ocidentalismo, anarco-particularismo.
Foco de análise	Ênfase no individual, abertura do significado textual.	Contextos sociais de linguagem em uso, significado de contexto.	Análise textual crítica, imperialismo linguístico, direitos de linguagem; emancipação.	Mapeamento discursivo, resistência e apropriação; engajamento com a diferença.
Fragilidade	Teorização social fraca; não propõe trabalhar com diferenças, desigualdades	A relevância social é assumida como adequada; não há foco na transformação.	O foco determinista na desigualdade estrutural obscurece agência e diferença.	Possível relativismo, irrealismo e supervalorização do discurso.

Fonte: PENNYCOOK, 2004b, p. 798

Pennycook (2004b) contrapõe os quatro conceitos de crítica para evidenciar suas diferenças quanto aos objetivos, política, base teórica, foco de análise e fragilidades. Assim, exponho melhor as diferenças que cada conceito de crítica carrega. Ressalto que a crítica como problematizadora prática, exposta na última coluna, possui um engajamento com a diferença, lançando uma visão cética sobre o que é exposto, em outras palavras não há uma aceitação da verdade como única. Em sala de aula, o professor não é o dono do saber e deve buscar sempre problematizar suas práticas, essa concepção de crítica é a que defendo para esta tese.

Os LC buscam, assim, a problematização e reflexividade para a construção dos sentidos, bem como a representação das diferenças, para isso, é preciso “ler-se lendo” (JORDÃO, 2013, p. 87), ou seja, não basta conhecer o outro, é preciso questionar a si mesmo para conhecer o outro. Ao mesmo tempo, pelo LC não seria papel do docente dar voz ao outro, mas sim, escutá-lo. Para Menezes de Souza (2011), ao ouvir o outro, há a “inutilidade de querer se impor sobre o outro, dominá-lo silenciá-lo ou reduzir sua diferença à semelhança do nosso ‘eu’” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 139).

Para seguir a discussão sobre o sentido de crítico nos LC, trago uma breve exposição do que entendo por leitura crítica e qual sua diferença dos LC. Entendo leitura crítica, segundo a visão de Cervetti et al. (2001), que é corroborada por Daniel Cassany (2006), um autor muito conhecido e utilizado na área de língua espanhola. A leitura crítica “é o processo avaliar a autenticidade e a validade do texto e de formular opinião sobre ele” (CASSANY, 2006, p. 81). O letramento crítico, por sua vez, possui uma visão menos naturalizada sobre o conhecimento, ou seja, não há opiniões verdadeiras e estáveis. Reproduzo no quadro 3 a distinções entre leitura crítica e letramento crítico trazida por Cervetti et al. (2001) e traduzida pelas OCEM de línguas estrangeiras.

Quadro 3: Distinção entre leitura crítica e letramentos críticos

	Leitura crítica	Letramentos críticos
Conhecimento	Conhecimento – por meio de experiência sensorial e raciocínio Fatos – realidade; Distinguem-se os fatos (objetivos) das inferências e dos julgamentos (subjetivos) do leitor.	Conhecimento – não é natural ou neutro; Conhecimento – baseia-se em regras discursivas de cada comunidade; Logo, o conhecimento é ideológico.

Realidade	Pode ser conhecida; Serve como referência para a interpretação.	Não há um conhecimento definitivo sobre a realidade; A realidade não pode ser “capturada” pela linguagem; A “verdade” não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade; deve ser compreendida em um contexto localizado.
Autoria	Detectar as intenções do autor – base para os níveis mais elevados da interpretação textual.	O significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder.
Educação	Desenvolvimento de níveis elevados de compreensão e interpretação.	Desenvolvimento de consciência crítica.

Fonte: CERVETTI, G.; PARDALES, M. J; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy, *apud* BRASIL, 2006a, p. 117

A leitura crítica é uma estratégia textual, ou seja, atenta-se ao texto, enquanto o LC, por meio do texto, busca uma interferência no mundo. Isso não significa que os LC não se preocupam com a materialidade textual e suas relações sintáticas e morfológicas, já que estas também fazem parte das relações sociais de poder. Ressalto a conscientização da crítica, fato que favorece a criação de novos discursos. Assim, enquanto a leitura crítica é uma estratégia textual que compreende o texto e as ideologias presentes, os LC buscam uma interferência no mundo, questionando o texto e as ideologias presentes.

Em outras palavras, a leitura crítica busca a criticidade do texto, para assim, compreender as ideias de manipulação e os discursos presentes. O LC, por sua vez, defende uma consciência crítica considerando as relações de poder presentes no texto e na sociedade para, assim, buscar as possibilidades de criação de novos discursos. O LC pressupõe um questionamento sobre o que está sendo abordado pelo texto, lançando um olhar cético sobre as interpretações que podem ser reformuladas, assim, a criação dos novos discursos é sempre possível pela natureza de autoquestionamento. A seguir, destaco relações entre o ensino do espanhol e as perspectivas dos letramentos críticos.

2.4. O ensino¹⁶ do espanhol na perspectiva dos Letramentos Críticos

Neste tópico, dedico-me a expor o que esta tese entende pelo ensino do espanhol na perspectiva dos letramentos críticos. Antes de mais nada, é fundamental destacar que a discussão exposta aqui pode ser encaixada em contexto de ensino de outras línguas desde que o professor se identifique com o aqui discutido. Início este tópico com a frase bastante conhecida de Antônio de Nebrija, publicada no prólogo da primeira gramática da língua espanhola: "A língua sempre foi companheira do império" (NEBRIJA, 1942), a língua aliada a outros dispositivos como a economia, a religião, entre outros, contribuem para a formação de políticas dominantes. Segundo Paraquett, a gramática de Nebrija se constitui como o "ato inaugural de uma política de hegemonia linguística" (PARAQUETT, 2009a, p. 117).

Desde então, o espanhol peninsular passa a ser utilizado como instrumento de dominação e poder. Nos últimos tempos, o papel hegemônico do espanhol peninsular vem sendo contestado, conforme explicita a OCEM na parte específica do espanhol: "é preciso que a escola atue no sentido de evitar dicotomias simplificadoras e reducionistas e que permita a exposição dos estudantes à variedade sem estimular a reprodução de preconceitos (BRASIL, 2006b, 135)". Assim, é salutar buscar trabalhar com a heterogeneidade da língua, desmistificando a ideia de um falar puro, original.

Felizmente, a visão de desmistificar a ideia de apenas uma variedade como legítima, está pautada nos documentos que orientam o ensino de línguas em nosso país. Assim, posso considerar que o ensino das línguas estrangeiras modernas nas escolas da educação básica estaria submetido à heterogeneização do ensino, como é o caso da língua inglesa apontado pela atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC: "a língua inglesa não é mais aquela do 'estrangeiro', oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa" (BRASIL, 2017b, p. 237). Vale lembrar, que o ensino de uma língua estrangeira na escola pública, seja ela qual for, faz parte de um sistema de política linguística, muitas vezes, relacionadas aos interesses econômicos.

¹⁶ Prefiro usar o termo *ensino* em consonância com as obras a que me referencio, porém, entendo e reconheço o termo *educação linguística* que desponta em pesquisas contemporâneas, atribuindo uma significação menos tradicional que o *ensino de língua* carrega (CYRANKA; SCAFUTTO, 2011).

Nessa direção, Rajagopalan salienta que o ensino de línguas deve estar atento “às especificidades sociopolíticas do país em questão, particularmente as coordenadas geopolíticas, (...) como também as políticas linguísticas adotadas pelos governos” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 17). Observando o cenário atual de ensino de línguas nas escolas de educação básica, a lei em vigor que rege o ensino e em consequência traz as diretrizes para a oferta de línguas estrangeiras nas escolas, aponta a obrigatoriedade do inglês, oficializando uma hegemonia linguística construída durante anos nas escolas brasileiras.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017a, s/p).

Neste momento, a língua espanhola pode ser oferecida nas escolas em caráter optativo, sendo recomendada pela lei 13.415/17. Infelizmente, não há indicação nem recomendação de outras línguas, fato que pode reduzir a variedade a oferta de ensino de língua em nosso país. Enquanto na OCEM havia um capítulo voltado para língua espanhola, outro para línguas estrangeiras, a BNCC (BRASIL, 2017b) apresenta apenas um capítulo relacionado à língua inglesa, excluindo assim, as demais línguas de possuírem uma base nacional.

Ressalto que a BNCC (BRASIL, 2017b) traz consigo interessantes visões de ensino, que podem contribuir para o ensino de línguas não contempladas na base, como é o caso do espanhol. A base assinala uma diretriz geral para a área de linguagem e uma específica para o ensino de inglês. Na parte comum, relacionada a todos componentes de linguagem, a base aponta competências específicas a serem desenvolvidas. Transcrevo a seguir as que considero mais relevantes para o ensino de língua espanhola de acordo com a perspectiva que defendo:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições (...);
 Exercer (...) autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável;
 Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso;

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos (BRASIL, 2017b, p. 481).

O ensino de espanhol que defendo percorre o caminho do pensamento crítico, ético e solidário, pois, respeita as diferenças, considerando as relações de poder. Ao mesmo tempo, favorece autoria na vida pessoal e coletiva do estudante, respeitando as identidades; pluralidade de ideias e consciência socioambiental. Tais práticas não esquecem a técnica e a estética da linguagem nas formas de produção do sentido.

As competências descritas na base, levam a compreender a defesa de uma educação voltada para as necessidades contemporâneas, que incluam no seio escolar as diferenças existentes em nossa sociedade. Em relação ao ensino específico de língua inglesa, a base defende:

uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo” (BRASIL, 2017b, p. 238).

Porém, o documento não promove uma política plurilíngue, que favorecesse o acesso a diferentes culturas, como também, não reconhece as identidades latino-americanas, como sendo ponto fundamental de discussão em sala de aula. Assim, promover uma educação intercultural, restringindo a obrigatoriedade da oferta de línguas estrangeiras a apenas uma língua, a inglesa, pode não ser suficiente para a valorização de uma educação intercultural.

A educação contemporânea de língua espanhola possui uma característica intercultural, visto que, segundo Matos (2014), o confronto com as diferenças “pode e deve fomentar a abertura à diversidade, ocasionando o diálogo intercultural, a partir das diferenças e semelhanças existentes” (MATOS, 2014. p. 234). Na área de língua espanhola, há uma vasta pesquisa sobre a educação intercultural com muitas contribuições para a área a exemplo de Doris Matos (2014); Marcia Paraquett (2009c); Lucielena Lima (2008); Lucineudo Irineu (2013) e Lívia Baptista (2015b).

A proposta multi ou intercultural recupera o discurso de Paulo Freire e se aproxima mais dos propósitos daqueles que, como eu, acreditam que ensinar e aprender línguas estrangeiras é uma oportunidade incrível de promover a interação entre meu mundo e este mundo mágico que chega até mim e que me permite ver e sentir-me parte de um todo completo (PARAQUETT, 2009c, p. 4).

Defendo, de igual forma, dentro da perspectiva dos letramentos críticos, que o ensino de língua espanhola, deve ser voltado para a interação entre as culturas, relacionando com questões de identidade e poder, visto que, segundo García Martínez (2007), a “interculturalidade (...) é percebida como um conjunto de princípios antirracistas, antissegregadores, e com um forte potencial de igualitarismo” (GARCÍA MARTÍNEZ et al. 2007, 134). É preciso então se conhecer, identificar os lugares sociais e relações de poder existentes entre as culturas. Nesse viés, é possível o estudo e defesa por uma identidade latina, que levem os alunos a repensarem suas identidades, muitas vezes, perdidas em estereótipos e reduções culturais.

Nessa dinâmica, a interculturalidade pode contribuir para os letramentos críticos no reconhecimento das diversas identidades que fomentam um autoquestionamento de seu lugar no mundo. Destaco que apenas a exposição a diferentes culturas não garante o acesso ao crítico, conforme aponta Luke (2003):

ter acesso a múltiplos discursos, discursos concorrentes, discursos controversos, desgastados pode, mas não necessariamente irá abrir caminhos para o crítico. Isso pode expandir a capacidade de registro de alguns, expandir a polivocalidade de atos de fala e construir um repertório de práticas para uma gama mais ampla de campos sociais. Mas para o crítico acontecer, é necessário que haja alguma dissociação real dos textos e discursos explanatórios disponíveis, uma desnaturalização e desconforto e ‘tornar o familiar estranho’, o axioma etnográfico clássico sugere” (LUKE, 2003, p. 7).

Assim, o ensino de língua espanhola na perspectiva dos letramentos críticos aqui defendidos, é um ensino que reconhece as atitudes de política linguística formuladas pelo governo, ou seja, reconhece seu lugar de atuação, mas ao mesmo tempo cria atos de resistência no sentido de valorizar e questionar as múltiplas culturas e vozes que o idioma estudado pode proporcionar. Para Mattos e Valério, em consonância com os LC, a língua “é, em última análise, um instrumento de poder e de transformação social” (2010, p. 139). Diante disto, a prática de sala de aula de língua espanhola terá acesso às mais diferentes formas de ver e de analisar o mundo dos diferentes países e posições.

Dessa forma, nas aulas de língua espanhola, haverá lugar para o que é diferente, podendo contribuir para a valorização das múltiplas identidades dos estudantes, oferecendo o acesso ao autoquestionamento dos envolvidos e ao mesmo tempo o reconhecimento do ‘outro’ e suas especificidades (MENEZES DE SOUZA,

2011). É possível, assim, proporcionar uma valorização das práticas dos estudantes e ao mesmo tempo, uma expansão dos seus horizontes, como também, do próprio professor.

Os LC permitem posicionamentos diversos nas diversas relações sociais, não existindo uma única verdade. Essa característica deve ser constante, no sentido de estar bem claro para o professor que a todo momento os conceitos trabalhados podem ser revistos. Para isso, é preciso uma sensibilidade ao propor aulas e ao mesmo tempo ao conduzi-las, pois, como aponta Duboc (2014), as brechas podem surgir em qualquer momento.

Especificamente no caso do ensino do espanhol, além das dificuldades comuns ao ensino de outra língua estrangeira, é preciso lidar com problemas mais situados. A crença que o brasileiro carrega que não precisa estudar o espanhol é uma ameaça ao trabalho com o letramento crítico, na medida em que pode gerar acomodamento tanto do professor, como do aluno, acreditando que não há nada de diferente entre os países hispânicos.

No caso específico do Espanhol para brasileiros, o fato de serem línguas genética e tipologicamente próximas, embora distanciadas em muitos aspectos, leva a um questionamento ainda maior quanto ao lugar que o Português deve ocupar, tanto no processo de ensino quanto no de aquisição e aprendizagem (BRASIL, 2006b, p. 138).

Além disso, é preciso saber lidar com poderes constituídos, no que diz respeito as legislações de oferta de línguas no país. É preciso justificar a todo momento a relevância e contribuição dessa língua para a formação dos alunos brasileiros. Esse fato pode ocorrer pois “hoje, no Brasil e no mundo, ainda vigora a hegemonia da língua inglesa na produção e divulgação do conhecimento e na distribuição de produtos culturais” (LESSA, 2013, p.19).

Por isso, em algumas situações, a língua inglesa se torna a única referência de língua estrangeira, ou pelo menos, a mais privilegiada, sendo a América Latina comparada a atraso, pobreza e mazelas: “deparamos com a ideologia do silêncio, do apagamento, do que deve ser abafado, calado e finalmente sufocado” (LESSA, 2013, p.19). Ressalto que as representações de língua inglesa difundidas já se limitaram a representações norte americanas ou europeias, descartando todas as demais formas de representação da língua.

Apesar da área de espanhol no Brasil não possuir grande tradição nos estudos dos letramentos críticos, nos últimos anos vem ganhando pesquisas sobre a temática a exemplo do livro “Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas”, organizado pela professora Lívia Baptista (2016) que reúne trabalhos contemporâneos que contribuem bastante para área do espanhol. Além disso, teses e dissertações vêm sendo defendidas nos últimos tempos que ampliam a discussão na área, como por exemplo os trabalhos elencados a seguir:

Quadro 4: Teses e dissertação sobre letramento crítico e formação do professor de espanhol

TESE			
Autor	Título	Universidade	Ano da defesa
Elizabeth Guzzo de Almeida	Aprendizagem situada e letramentos digitais no estágio supervisionado de espanhol.	Universidade Federal de Minas Gerais	2013
Ludmila Scarano Barros Coimbra	O letramento literário no livro didático de espanhol: tem pedra no caminho?	Universidade Federal da Bahia.	2018
DISSERTAÇÕES			
Raimundo Nonato Moura	Letramentos e Práticas Letradas: impactos na formação do professor de espanhol em um polo de educação a distância no interior do Ceará.	Universidade Federal do Ceará.	2011
Raquel Maria Miro Pieri de Curbelo	Tras las líneas: aspectos dialógicos no desenvolvimento de leitura e letramento crítico em espanhol como LE.	Universidade Federal de Goiás.	2013
Regiany Cristina dos Santos Nogueira	Leitura crítica e letramento crítico em análise de livro didático de língua espanhola.	Universidade Estadual de Londrina	2014
Tiago Alves Nunes	Do verbal ao imagético: o letramento visual nas abordagens de leitura no ensino de língua portuguesa, inglesa e espanhola.	Universidade Federal do Ceará.	2016
Ana Florencia Codeglia	Livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo PNLD de 2015: análise de atividades de leitura sob a ótica do letramento crítico.	Universidade Federal de Minas Gerais	2016
Amanda Pinheiro Damasseno	A perspectiva do letramento crítico no ensino de espanhol instrumental: discutindo caminhos para a criação de materiais de ensino.	Universidade Católica de Pelotas	2016
Michelle Soares Pinheiro	Investigando o letramento multimodal-crítico de alunos de Espanhol do Ensino Médio de uma escola pública,	Universidade Estadual do Ceará	2016
Suellen Mayara Magalhães	A Tertúlia Literária Dialógica no ensino de espanhol: reflexões sobre identidade e letramento.	Universidade de Brasília	2017

Geraldo Emanuel de Abreu Silva	As inferências, os conhecimentos socioculturais e o alcance do letramento crítico: a análise das coleções de espanhol (PNLD 2017).	Universidade Federal de Minas Gerais	2018
--------------------------------	--	--------------------------------------	------

Fonte: Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações, período da busca 2009-2018. Acesso em 01 de junho de 2018

O levantamento do quadro anterior foi realizado no site da biblioteca digital brasileira de teses e dissertações. Buscando pelo filtro: letramento + espanhol, encontrei duas teses e nove dissertações defendidas. Cinco dissertações tratam do letramento crítico e apenas uma dissertação relaciona letramento e formação do professor de espanhol, porém, nenhum dos trabalhos relaciona o LC e a formação do professor de espanhol.

A educação de línguas que corrobora com as perspectivas dos LC, questiona as hegemonias imperantes, oferecendo possibilidade de resignificação a representações silenciadas. No caso do ensino de espanhol, é interessante ressaltar aspectos silenciados da América Latina, trabalhando essa área não por divisões geográficas, mas conforme sugere Pizarro (2004), é interessante o estudo dessa área por meio de aproximações culturais, que levem em consideração a história, oralidade, tradições regionais, entre outras.

Assim, o encaminhamento para o ensino de língua espanhola sob a perspectiva dos LC é o questionamento e resignificação das práticas dos poderes constituídos. É preciso questionar sempre para saber fazer as melhores escolhas em sala de aula, como saber lidar com situações inesperadas do cotidiano docente. Perguntas como:

- ✓ O que é ser latino-americano?
- ✓ Como compreender a América-Latina?
- ✓ Qual o motivo da escolha desta ou daquela língua no currículo escolar?
- ✓ Porque estudar espanhol?
- ✓ Quais as representações dos povos hispânicos?
- ✓ Quem/o que é silenciado?
- ✓ Quem/o que não foi representado?
- ✓ Qual história foi valorizada?
- ✓ Quem contou a história?
- ✓ Quais outras possibilidades de expressão no idioma?

- ✓ Entre outras possibilidades.

São questionamentos que podem estar presentes frequentemente para nossas escolhas educativas, sem se tratar de modelo a ser seguido, deve ser reconstruído e ressignificado para cada contexto de ensino da língua. O letramento crítico aqui defendido trabalha uma educação para justiça social, compreendendo que o poder está dividido entre todos, porém de forma desigual (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 139).

Considero que a língua espanhola a ser estudada nas escolas é a que abre espaço para possibilidades educativas, no sentido da liberdade de questionamentos. A língua, então, passa a ser motivo de questionamento de si e do outro, não apenas para conhecer os indivíduos, mas a fim de perceber as influências sociais e relações de poder. Para isso, é preciso fazer uso do código, dos meios e aparelhos de comunicação, todos situados local e socialmente.

Destaco, assim, que o estudo dos LC não possui receitas pré-estabelecidas, é fruto de constante questionamento e sensibilidade para compreender o contexto educacional em questão. É preciso saber que há hora para aprender, há o tempo de maturação dos pensamentos e sempre há espaço para questionamentos. Infelizmente, tais peculiaridades do ensino do espanhol nem sempre são respeitados no nosso sistema de ensino que impõe as mesmas condições para a maioria dos alunos dos quatro cantos do país.

3. CAPÍTULO 2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NA CONTEMPORANEIDADE

O ensino é uma profissão tão paradoxal que quem a exerce deveria possuir, ao mesmo tempo, as qualidades de estrategista e de tático de um general do exército; as qualidades de planejador e de líder de um dirigente de empresa; a habilidade e a delicadeza de um artesão; a destreza e a imaginação de um artista; a astúcia de um político; o profissionalismo de um clínico-geral; a imparcialidade de um juiz; a engenhosidade de um publicitário; os talentos, a ousadia e os artifícios de um ator; o senso de observação de um etnólogo; a erudição de um hermeneuta; o charme de um sedutor; a destreza de um mágico e muitas outras qualidades cuja lista seria praticamente ilimitada.
Michel Barlow (1999).

Como vimos no capítulo anterior, as transformações globais ressignificaram a forma de perceber o mundo, alterando as relações sociais. Com a formação de professores não pode ser diferente. Segundo Saviani (2009), a necessidade de formação de professores foi apontada desde o século XVII “e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de *La Salle* em 1684, em Reims” (SAVIANI, 2009, p. 143).

Porém, apenas após a revolução Francesa o problema de instrução popular foi exposto, por esse motivo, consoante o mesmo autor, cresce a necessidade institucional de formação docente. Esse modelo de formação “na prática se transformou em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico” (SAVIANI, 2009, p. 143). A formação do professor exigia um alto grau de estudos teóricos, deixando o professor distante das práticas docentes. O exercício da profissão era, muitas vezes, o primeiro contato com a sala de aula, ou seja, era comum, o professor aprender a exercer sua profissão, no seu cotidiano docente, isto é, na sala de aula.

Com o passar dos tempos, os cursos de licenciatura incorporaram preocupações pedagógicas, porém, sem grande destaque: “isso pode ser observado na organização dos cursos de licenciatura desde o chamado esquema 3+1 das décadas de 1940 e 1950” (SAVIANI, 2009, p. 150). O referido esquema consiste em três anos de formação teórica e apenas o último ano da graduação é dedicado à formação prática, concentrada principalmente nas disciplinas de estágio obrigatório.

A prática docente não é colocada em evidência nos primeiros anos da formação inicial, fato que, muitas vezes, gera uma lacuna na formação do professor, pois somente um ano de prática pode não lhe oferecer um embasamento para sua futura atuação docente. É comum que a graduação se ocupe dos conhecimentos específicos e alguns conhecimentos pedagógicos, num esquema de formação que valoriza a teoria em detrimento da prática, favorecendo a formação de um profissional incompleto para docência. Isto é, os professores não aprendem na graduação a lidar com os problemas e conflitos específicos da sala de aula.

O modelo apontado por Saviani (2009) até hoje pode ser encontrado nos cursos de licenciatura, podendo favorecer o distanciamento das práticas docentes das universidades, dado que a relação teoria e prática está concentrada nos estágios supervisionados ao final do curso. Destaco que algumas medidas vêm sendo tomadas para tentar aproximar o aluno do cotidiano docente, a exemplo da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Porém, a quantidade de horas, dedicadas as atividades práticas, ainda é reduzida. A seguir, destaco trecho da resolução, com a divisão mínima de horas para os cursos de licenciaturas:

CAPÍTULO V DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR: ESTRUTURA E CURRÍCULO (...)

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p.11).

De acordo com a resolução, das 3.200 (três mil e duzentas) mínimas de um curso de licenciatura, apenas 400 horas são dedicadas ao estágio. Outras 400 horas dedicadas à prática como componente curricular e 200 horas dedicadas a outras

atividades, principalmente de pesquisa e extensão. As três atividades que preveem algum tipo de prática na formação do professor, chega a 1000 horas, menos da metade da carga horária dedicada aos componentes estritamente teóricos.

Vieira Abrahão (2011) aponta a limitação de horas dedicadas às atividades práticas dos cursos de letras, que como vimos anteriormente se estende a todas as licenciaturas, que as 400 horas dedicadas às atividades práticas, mais as 400 horas dedicadas aos estágios, não são suficientes para formar professores que possam atuar de forma: “autônoma e reflexiva” (VIEIRA ABRAHÃO, 2011, p. 164).

Este pensamento é corroborado por Celani e Sousa (2017), ao apontarem a pouca abrangência dos estágios para as peculiaridades do cotidiano docente: “nem mesmo a disciplina de estágio supervisionado dá conta de integrar os estudantes universitários à vivência de ensino nas escolas” (CELANI; SOUSA, 2017, p. 67). Eles destacam a fragilidade das disciplinas de estágio obrigatório que têm que abranger todos os conteúdos vistos no curso de licenciatura em uma perspectiva prática. A falta de contato com a prática docente pode dificultar a atuação dos professores após a conclusão do curso. Aliado a isso, a área de formação de professores de línguas estrangeiras passa por problemas peculiares, de acordo com Zacchi:

Na área de línguas estrangeiras, mais especificamente de língua inglesa, são comuns ainda abordagens que privilegiam conhecimentos estáticos e preconcebidos, em geral apoiados em estruturas gramaticais ou funções comunicativas que pouca relação tem com o contexto do aluno (ZACCHI, 2014b, p. 137)

Na área de língua espanhola, as perspectivas apoiadas em estruturas gramaticais ou funções comunicativas sem significação para o aprendiz, também podem ser encontradas. Por tudo exposto, é plausível ponderar que concluir uma graduação na contemporaneidade pode não significar por si só garantia de uma atuação profissional idealizada pelo professor. Por esse motivo, segundo Oliveira (2011), a formação do professor atual não acompanha as necessidades do século XXI “predominando o ensino enciclopédico e continua voltada para a solução de problemas através da aplicação de teorias, métodos e técnicas” (OLIVEIRA, p. 288, 2011). Há questões gerais e específicas encontradas a formação docente em nosso país que precisam ser exploradas. Nesse cenário, é inegável o papel das universidades na formação dos docentes:

Assim como a escola deve proporcionar o desenvolvimento das competências e capacidades necessárias ao aluno para integrar-se como cidadão na sociedade (globalizada, tecnológica, digital) e atuar com uma postura crítica, a universidade, em seus cursos de licenciatura, deve igualmente criar condições para o desenvolvimento das competências e capacidades necessárias ao professor para atuar na sociedade como indivíduo reflexivo e crítico e para educar outros indivíduos (COSTA, 2012, p, 918).

Dessa forma, as instituições de formação carregam um papel salutar na formação dos professores. São elas que elaboram a estrutura curricular que fará parte da formação do docente que atuará nas escolas. Por esse motivo, cabe às instituições a oferta de um curso que direcione o futuro docente a uma atuação crítica, que valorize as peculiaridades dos estudantes da educação básica.

É possível perceber com isto, o grande desafio carregado pelas universidades, na formação dos professores. Da mesma forma, é preciso considerar as transformações sociais a cada momento, dificultando uma formação consolidada, única e duradoura por toda uma vida. O professor estaria, então, submetido a um processo de formação mesmo após o término de sua graduação:

Não é mais possível que o professor pense ser suficiente a formação recebida em seu período de graduação, afinal, muitas vezes o que se aprende durante este tempo acaba se tornando obsoleto, vista a velocidade com que as informações circulam nos meios sociais, tendo como principal auxiliar a internet (CELANI; SOUSA, 2017, p. 66).

A citação anterior revela como o mundo globalizado atual exige mudanças e novas informações em uma velocidade muito alta. Por esse motivo, a formação inicial deve ocupar um papel muito relevante na formação do professor, porém, tudo aprendido pode ser constantemente atualizado. Assim, a formação continuada seria necessária, dentre outras questões, para a atualização das questões educacionais no mundo contemporâneo.

A formação do professor em uma perspectiva crítica poderá mover o docente a uma necessidade de formação continuada, visto que suas práticas estarão sendo revistas e questionadas constantemente. Dessa maneira, os aprendizados vistos na graduação do docente acabariam desatualizados tempos após a conclusão do curso. Porém, os mesmos autores ponderam:

Vale dizer, porém, que afirmar que muitos conteúdos apreendidos no âmbito acadêmico tornam-se arcaicos não quer dizer que se tornam inúteis, mas tornam-se materiais passíveis de análises críticas e de muitas adaptações ao contexto escolar em que será ministrado (CELANI; SOUSA, 2017, p. 66).

Assim, os velhos caminhos traçados não são em vão e servem para saber o lugar a se chegar utilizando determinado método, por exemplo. Em seu cotidiano docente, por vezes, o professor necessita traçar novos caminhos, buscando distintos lugares, com risco de chegar a um lugar já conhecido. De tal modo, ao final da graduação, com o diploma nas mãos, o professor carece de uma formação continuada marcada pela autonomia e pela preocupação das instituições formadoras (como por exemplo, governo, estado, secretarias de educação, universidades), pois o contato com a sala de aula e as transformações globais impulsionam mudanças rotineiras na prática docente: “não basta que o professor conheça as novas teorias de aprendizagem, o professor precisa, além disso, vivenciar as novas teorias, apropriar-se delas, validá-las e, na medida do possível, adaptá-las junto aos seus alunos” (CELANI; SOUSA, 2017, p. 69).

Um dos maiores desafios seria acompanhar cada nova geração de alunos, com suas expectativas e novos atrativos, podendo ser uma longa tarefa, conforme aponta Zacchi “sejam quais forem os motivos, e certamente há muitos, as escolas levam muito tempo para se adaptar às transformações de sociedade” (ZACCHI, 2014a, p. 63). A escola, portanto, deve se tornar motivo de atração para tais estudantes, tentando superar os desafios e limitações que aparecerem. Talvez, um dos maiores agentes para tal tarefa seja o próprio professor, por esse motivo, a formação de um docente, não se limita aos quatro ou cinco anos de graduação, mas sim, se estende ao longo do exercício da sua profissão, buscando soluções para as superações das barreiras que aparecem em seu cotidiano.

Sobre isso, Almeida Filho (1997) aponta que a expressão ‘professor formado’ induz a imaginar uma completude na formação de tal professor, fato utópico. Quando expressamos ‘o professor está formado’, em verdade, esse docente está certificado a exercer sua profissão, contudo, ainda necessita continuar em uma constante aprendizagem e troca de informações. O mesmo autor, em 2008, aponta um conceito de formação bastante pertinente para este trabalho:

Formação é o conceito processual para tratar de algo em fluxo. Formar e formar-se professor de línguas indica um só processo que vai da certificação inicial (pré-serviço) até a educação continuada ou permanente pela vida afora (ALMEIDA FILHO, 2008 p. 99).

Assim, a formação de um professor pode ser caracterizada como contínua, durante todo o período de atuação docente. Um problema possível de se encontrar para essa constatação é a pouca demanda de cursos e principalmente a falta de motivação e condição¹⁷ dos professores para participarem dos momentos de formação continuada.

Ressalto, que as políticas e incentivos para a formação continuada dos professores é obrigação dos sistemas de ensino prevista pelo Art. 67 da LDB “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes (...): II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licença periódica remunerada para esse fim”. Porém, na prática, não é comum encontrar incentivo para tal formação.

Muitas vezes, a formação continuada é custeada pelo próprio professor, que sacrifica suas horas de folga e gastam recursos o próprio bolso. Além disso, nem todos os cursos de formação continuada disponíveis atingem as demandas de todos os professores, visto que, cada docente possui demandas de formação específicas. Por esse motivo, Vieira (2006) aponta que a necessidade da formação continuada não deve se tornar objeto de mercantilização do ensino, já que ela deve partir do professor e suas necessidades locais. Vejamos:

Os países em desenvolvimento estariam sujeitos a tornarem-se verdadeiras fábricas de diplomas cuja qualidade dos cursos nem sempre seria a mais adequada para a sua realidade. No Brasil, já estão ocorrendo essas investidas dos diplomas enlatados de outros países. Os mais comuns têm sido os cursos oferecidos por algumas universidades da Europa, como é o caso de cursos oferecidos por algumas instituições de Portugal e da Espanha, principalmente nas áreas de Direito e de Educação (VIEIRA, 2006, p. 38).

Para a autora, a área da educação é uma das que mais recebem cursos de formação continuada importado de outros países, porém, nem sempre esses cursos estão afinados com as realidades diversas das escolas brasileiras, o que pode gerar cursos demasiadamente teóricos, que nada se afina com a prática dos docentes que atuam no Brasil.

¹⁷ Sobre a condição e identificação docente detalharei a seguir.

Desta forma, um curso de pós-graduação ou aperfeiçoamento nem sempre pode ajudar o professor em seus conflitos cotidianos. A esse respeito, Mendes salienta: “na maioria das vezes, temos a consciência clara do que *não queremos fazer*, mas não sabemos *como fazer* diferente ¹⁸” (MENDES, 2008, p. 58). O professor conhece os problemas de sua realidade, porém, nem sempre consegue direções para a diminuição de seus problemas.

Ao buscar uma formação continuada, o professor precisa estar atento para a realidade por ele vivenciada, para assim, poder buscar melhorias na sua atuação e condição docente. Igualmente, é fundamental para os professores o contato com outros trabalhos, para dialogarem e trocarem experiências com outros professores buscando um Diálogo Colaborativo (DC) conceito defendido por Jorge em sua tese, defendida em 2005. Para a autora, o DC é:

Um meio pelo qual através do uso da linguagem, da colaboração e da negociação de sentidos, os participantes criam um conhecimento comum, próprio de um determinado espaço de intersubjetividade, vinculado a uma realidade sociocultural e que pode ser apropriado pelo indivíduo para a construção de novos sentidos (JORGE, 2006, p. 1).

De acordo com a autora, para que isso ocorra, os participantes devem possuir objetivos comuns e buscar soluções de problemas sem hierarquias para não dificultar a liberdade e igual importância dos diálogos estabelecidos. Deste modo, todos os envolvidos no processo podem construir novos conhecimentos, permitindo a autorreflexão sobre suas práticas.

Ressalto que a formação continuada do docente deve levar em consideração seu contexto real de atuação, para não se tornar apenas algo teórico, conforme aponta Jorge: “a formação do professor deve ser sempre pautada na prática situada, em práticas em contextos reais de ensino, pois é a realidade que demanda a definição do conhecimento necessário ao professor e formador de professores” (JORGE, 2006, p. 6).

Destaco que trabalhar a formação de professores a partir da perspectiva dos LC significa compreender e questionar a realidade local e suas transformações. Ao mesmo tempo, é fundamental o respeito para sustentação e/ou edificação de uma postura crítica, que gera autoquestionamento, ultrapassando as barreiras da sala de

¹⁸ Grifos da autora.

aula, em busca de construção de sentidos: “o que interessa, primeiramente, sem o que nada mais tem sentido, é a relação que se estabelece entre os sujeitos socioculturais docentes e discentes, onde seja, como seja, e não seus conteúdos e métodos” (TEIXEIRA, 2007, p.432).

Diante do exposto, valorizo proposta dos letramentos críticos, enfatizando a formação do professor com a finalidade de auxiliar o estudante a interagir no mundo globalizado, repensando sua posição e práticas sociais. Ressalto que o mundo globalizado não deve distanciar o professor da sua realidade, Souza Santos destaca que “não existe condição global para o qual não consigamos encontrar uma raiz local, uma imersão cultural específica” (SOUSA SANTOS, 1997, p. 14). O professor, enquanto profissional, deve aproximar seus alunos da realidade estudada, interagindo com o mundo global, sem esquecer o local. A seguir, exponho alguns paradigmas que circulam no campo da formação docente, que contribuem para a profissionalização do professor.

3.1 Paradigmas da profissionalização docente

A palavra profissionalização, segundo o Novo Dicionário da Língua Portuguesa, é definida como “ação de profissionalizar (-se)” (FERREIRA, 1975, p. 1151), enquanto a ação de profissionalizar é definida como: “dar o caráter de coisa profissional; 2. tornar-se um profissional; 3. adquirir caráter de profissional” (FERREIRA, 1975, p. 1151). Em outras palavras, a profissionalização pressupõe adquirir formação ou habilitação profissional para determinado exercício. Para a profissão docente, a profissionalização se constrói no período de formação inicial, podendo ser aperfeiçoada ao longo do exercício da atuação do professor. Apresento agora, sob a perspectiva de Paula Junior (2012), as diferenças entre profissionalização e profissionalismo.

Com a profissionalização, o professor obtém seu diploma, participa de políticas de elevação do *status*, com a conquista de empregos e salários melhores: “a profissionalização no magistério está ligada diretamente às políticas públicas educacionais, ao contexto histórico vigente, e a valorização da profissão docente pelas políticas sociais” (PAULA JUNIOR, 2012, p. 4). A profissionalização supõe a valorização da carreira docente e condições confortáveis para atuação – estrutura na

escola de equipamentos de sala, quantidade reduzida de alunos, matérias de uso diário, desde pincel ou giz a papel higiênico quando vai ao banheiro.

A profissionalização depende bastante das políticas públicas de valorização do magistério, já o profissionalismo está intrinsicamente ligado ao comprometimento e seriedade do docente: “o profissionalismo (...) contrapõe-se, simultaneamente, ao amadorismo e ao mercenarismo, uma vez que se relaciona com o compromisso que há com o projeto político democrático e a participação no projeto pedagógico” (PAULA JUNIOR, 2012, p. 5). Para o autor, independente da formação, é possível que o professor tenha apreço e zelo à sua profissão, realizando-a da melhor maneira possível.

Em estudos sobre a profissionalização docente, a compreensão de três paradigmas auxilia no entendimento dos modelos de formação dos professores, são eles: racionalidade técnica; racionalidade prática e racionalidade crítica. Tais paradigmas possuem modelos de formação que podem influenciar no exercício da atuação docente. A racionalidade técnica considera a educação como uma ciência aplicada, sendo uma concepção bastante difundida de acordo com Diniz-Pereira (2014). Segundo ele, para a racionalidade técnica “o papel da teoria seria iluminar o pensamento dos profissionais” (DINIZ-PEREIRA, p.35, 2014). Em consonância com essa visão, os problemas da sala de aula podem ser resolvidos por meio do estudo teórico científicos.

Segundo Ghedin (2012), pela racionalidade técnica, os professores em sala de aula empregam rigorosamente a carga teórica para resolver seus problemas, utilizando a seleção de meios técnicos. A concepção da racionalidade técnica pode influir na estruturação de muitos cursos de formação docente que oferecem primeiro a carga teórica, para depois disponibilizar as formas de implementação com as disciplinas de estágio. A racionalidade técnica entende que “durante a prática, os professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicas e/ou pedagógicas” (DINIZ-PEREIRA, p. 36, 2014).

Dito de outra forma, pela racionalidade técnica, os professores de línguas, por exemplo, necessitam conhecer teoricamente todos os métodos de ensino de línguas e toda a estrutura linguística de determinado idioma, assim, existiria a segurança de um sucesso profissional. Isto porque o domínio teórico de habilidades científicas e/ou pedagógicas seriam aplicadas em sala de aula. Schön (2000) faz uma crítica ao domínio apenas da técnica, afirmando que “os problemas da prática do mundo real

não se apresentam a profissionais com estruturas bem delineadas” (SCHÓN, 2000, p. 16), ou seja, certos problemas da sala de aula podem ser ignorados quando o professor olha apenas para o domínio técnico do ensino.

Ghedin (2012), por sua vez, salienta que uma das críticas a racionalidade técnica é que quando se esgotam os meios técnicos o professor não saberia lidar com as situações. Em contraposição a racionalidade técnica, a racionalidade prática entende a formação docente como um processo complexo que exige experiências para serem controladas. Em outras palavras, a racionalidade prática defende que não há uma fórmula técnica para a perfeita atuação docente, é preciso ter experiência para saber contornar as situações inesperadas da sala de aula.

Pela racionalidade prática, apenas o conhecimento técnico e teórico da profissão docente não garante sucesso, pois é a experiência que assegura o sucesso da prática profissional. A racionalidade prática considera elemento da profissionalização docente o senso de autonomia e de responsabilidades profissional (DINIZ-PEREIRA, 2014). De acordo com o autor, o professor precisa de um conhecimento prático, sem separação entre o pensar e o fazer.

Discussões atuais sobre a carreira docente enfatizam a complexidade dessa profissão, que houve conhecimento teórico e prático, marcada pela incerteza e reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica, cotidiana, a qual por sua vez não está limitada ao chão da escola (DINIZ-PEREIRA, p. 38, 2014).

A relação entre a teoria e a prática trazida pela racionalidade prática busca ultrapassar o modelo positivista, visto que, segundo Diniz-Pereira (2014), é uma forma de superar as concepções tradicionais e dominantes na formação docente. Porém, tanto a racionalidade técnica quanto a racionalidade prática focam na relação teoria-prática, uma dando ênfase a teoria e vice-versa.

Nóvoa (2012) não rotula o termo racionalidade técnica e prática, mas descreve traços bastante semelhantes no processo de racionalização do ensino, com três grandes fases: a primeira busca características de bom professor, rotulando suas práticas; a segunda busca o melhor método de ensino, enfatizando as características teóricas; a terceira denominada paradigma do processo/produto busca elencar as competências e capacidades essenciais para a “dimensão técnica da ação pedagógica” (NÓVOA, p. 31, 2012). Assim, era preciso:

Racionalizar o ensino procurando controlar *a priori* os fatores aleatórios e imprevisíveis do ato educativo, expurgando o cotidiano pedagógico de todas as práticas, de todos os tempos, que não contribuem para o trabalho propriamente dito (NÓVOA, p. 30, 2012).

O cotidiano deveria ser controlado com questões teóricas, afastando conhecimentos não técnicos da sala de aula. Ao mesmo tempo, havia a rotulação das práticas em sala de aula, sendo classificadas como boas ou não. Nóvoa (2012) afirma que os modelos racionalistas surgidos até o século XX são úteis para uma reflexão, mas são simplistas. A sociedade atual exige das relações humanas um alto grau de complexidade, sobretudo nas escolas, onde estão presentes diversos futuros e anseios, que ultrapassam a relação teórica e prática, há uma necessidade que perpassa a dimensão ética e moral.

Distanciando-se da relação teoria e prática surge a racionalidade crítica que busca valorizar a transformação da educação e da sociedade. Schön (2000) defende que a prática do professor é realizada dentro de um contexto social. Assim, “a educação é historicamente localizada – ela acontece contra um pano de fundo sócio histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir” (DINIZ-PEREIRA, p. 39, 2014). Baptista e Linhares (2014) corroboram com a citação e especificam que o ensino de línguas, igual a educação, é cultural, social e historicamente situado, sendo “uma ação no mundo e, portanto, articula-se com os valores e com as ideologias da sociedade, bem como com os sujeitos que a integram.” (BAPTISTA; LINHARES, 2014, p. 49). Por esse motivo, a racionalidade crítica defende que atuação profissional do docente não depende apenas de conhecimentos técnicos e experiências práticas.

Assim sendo, profissionalização docente não se limita aos saberes teóricos e práticos. Nóvoa (2012) aponta quatro sugestões de superação de obstáculos para que os professores construam saberes. Uma delas deseja que os professores adquiram um maior *poder político*. Para ele, os professores deveriam se organizar politicamente, não apenas em sindicatos, mas em ações mais representativas das novas necessidades da profissão. A segunda superação enfatiza a importância da *visibilidade social* por parte dos professores, na qual os professores reafirmem seus saberes em debates educativos. A terceira valoriza o diálogo do professor com a comunidade científica e, por fim, a valorização da partilha e da reflexão coletiva.

Pela racionalidade crítica, os problemas da sala de aula não são resolvidos unicamente pelos saberes técnico e prático do professor. Questões como poder

político, visibilidade social e o diálogo com a comunidade científica e partilha e reflexão coletiva, influem bastante na profissionalização do docente. Ressalto que a capacidade crítica do professor não está relacionada a conteúdos, ou seja, ela pode ser realizada a todo momento. Zacchi (2011) ao tratar sobre a criticidade defende que ser crítico independe do tema, de igual forma, Ghedin (2012) e Schön (2000), defendem a ideia de que um professor reflexivo “não se está revelando nenhum conteúdo para a reflexão” (GHEDIN, 2012, p. 3), em outras palavras, é possível ser crítico e reflexivo nas mais diversas situações, independente do tema da aula.

Os três paradigmas diferem no levantamento dos problemas em sala de aula. A racionalidade técnica possui uma visão instrumental a respeito dos problemas, enquanto os práticos levantam os problemas de forma interpretativista. Por fim, os críticos valorizam uma visão política explícita sobre os problemas levantados.

Dessa forma, não cabe apenas o binarismo da racionalidade técnica e da racionalidade prática (DINIZ-PEREIRA, 2014). De igual modo, não cabe extinguir radicalmente todas as práticas fundamentais pela racionalidade técnica e prática. Há necessidades múltiplas de superação para a construção de possibilidades sobre a experiência pedagógica e profissionalização docente. Para Diniz-Pereira (2014), o principal problema é romper com as propostas conservadoras de formação docente tal qual o modelo da racionalidade técnica que defende que um bom professor de línguas se constrói com o domínio técnico das relações estritamente linguísticas.

A racionalidade crítica objetiva a “transformação da sociedade e a luta incessante dos educadores para a justiça social” (DINIZ-PEREIRA, p. 39, 2014). Em outras palavras, é preciso um envolvimento social e político maior, que humaniza o ensino e retira apenas das costas do professor toda responsabilidade do êxito ou não da educação.

A profissionalização do professor deve considerar assim, as condições de atuação do docente, bem como, as formas que a identidade profissional é construída. Ao passo, que o professor que atua com profissionalismo, valoriza a racionalidade crítica, considerando o comprometimento com a profissão e como consequência possui um comprometimento com a seriedade do seu trabalho. Por esse motivo, é possível se questionar: como se constrói a relação com a profissão docente? Como se reafirma e se transforma a identidade profissional docente? Perguntas que busco discutir no próximo tópico.

3.2 Identidade e condição docente

A identidade do professor, segundo Sarasa (2016), já começa a ser formar mesmo antes do início da graduação, nos chamados testes vocacionais. De lá até a conclusão e atuação docente, muitas concepções e desejos dos futuros professores sofrem mudanças. Dessa forma, as primeiras experiências docentes, ocorrem na educação básica, quando o aspirante a professor começa a se inspirar em seus mestres: “muito daquilo que o professor emprega em sua prática pedagógica tem sua origem nas experiências de ensino a qual foi submetido antes mesmo de ter ingressado nos cursos de licenciatura” (CELANI; SOUSA, 2017, p. 74), ressaltando assim que um docente não nasce de um dia para outro, tem que ser uma construção social e pessoal.

Ao ingressar na graduação, o futuro professor pode passar por duas situações comuns, apontadas por Sarasa (2016): “os professores em formação vivem uma situação atual onde nem sempre trabalham dando aulas, ou quando dão aulas, o fazem sem possuir o título que habilita a profissão” (SARASA, 2016, p. 28). As lacunas na formação inicial de professor, como a falta da prática docente, podem causar problemas na constituição da identidade do profissional, bem como uma atuação precoce e sem acompanhamento pode causar frustrações.

As diversas situações de prática docente, seja antes ou durante a graduação, influem na construção da identidade docente compostas de um passado reconstruído e um futuro imaginado (MCDAMS; PALS, 2006, p. 2010 *apud* SARASA, 2016, p. 28). O professor em formação vive o paradigma de ser aluno, imaginando o exercício de sua profissão. Baptista (2015a) também aponta os confrontos identitários vividos pelos alunos de graduação:

a identidade é continuamente negociada, problematizada e reformulada; os sujeitos se percebem ora como professores em formação, ora como estagiários, ora como alunos. Vive-se assim, um processo marcado por constante modificação, por parte dos sujeitos, quanto a sua identidade profissional, o que torna evidente o fato de que essa não é estática, imutável e externa, pois, ao contrário, toma forma, corpo e contorno em dado contexto e momento social e histórico (BAPTISTA, 2015a, p. 131).

Para a autora, na fase de formação inicial surgem os primeiros questionamentos dos professores sobre sua identidade profissional o lugar que

ocupam. Ainda na graduação é possível perceber a formação da identidade profissional e os caminhos que os graduandos querem trilhar, mas, indubitavelmente, é uma identidade em formação, passível de alterações por conta das diversas relações “entre os distintos saberes, as experiências profissionais e pessoais dos sujeitos, a dimensão da prática e a ação situadas histórica, social, cultural e politicamente” (BAPTISTA, 2015a, p. 145). Assim, a profissionalização do professor envolve um contexto institucional situado, perpassando relações de poder.

A formação da identidade docente, segundo Nóvoa (2012), passa por um processo de três etapas: adesão, ação e autoconsciência. Na adesão, o professor ressalta os princípios e valores que o levam a acreditar no potencial dos seus alunos, não criando rótulos, mas sim, acreditando que seus alunos podem se superar independente de sua origem. Na ação, é a maneira que o professor decide trabalhar em sala de aula. É o tipo de postura que o professor se sente melhor, unindo aspectos profissionais e pessoais. O terceiro, a autoconsciência, é a reflexão sobre sua própria ação, que podem resultar em mudança e inovação das ações.

Percebe-se que, para o autor, a identidade do professor possui fortes traços da identidade da pessoa que exerce o papel de professor, ou seja, na prática da profissão, o professor acaba incorporando suas crenças, costumes e visões de mundo à sua prática profissional. Nesse sentido “a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 2012, p. 34).

Porém, segundo Nóvoa (2012), a racionalização do ensino procura controlar fatores imprevisíveis e aleatórios do ensino, valorizando o saber disciplinar, com o mínimo de interferência humana. A racionalização do ensino leva o professor a ser um reproduzidor de conteúdos sistematizados, precisando se eximir de seus ideais, interferindo diretamente na identidade e condição docente. Aos poucos, a identidade pessoal do docente ganha sintonia com sua identidade de professor.

Hoje, procuramos ser mais comedidos, mais razoáveis: não queremos cair na desmedida de pensar que tudo passa pelo professor, mas não podemos pôr entre parênteses a importância da sua ação como pessoa e como profissional (NÓVOA, 2012, 33).

Desta forma, não se pode pensar a formação do professor como algo homogêneo, o professor tem necessidades diferentes dependendo das peculiaridades

locais e pessoais, tornando a profissão docente desafiadora: “a contemporaneidade trouxe e continua trazendo novos fatos e questões que interpelam a escola e os professores, colocando-os sob fogo cruzado” (TEIXEIRA, 2007, p.438). Com isso, se faz necessário a contextualização do local de ensino dos discentes, bem como os aspectos socioculturais dispostos ao redor.

A escola básica não pode ser esquecida durante a formação profissional do professor, pois ela será o campo de atuação de muitos professores. As múltiplas identidades dos estudantes também são um desafio para o docente, que se depara com salas de aulas heterogêneas, carregadas de diferentes sentimentos e aspirações. Tal diversidade, conforme Jorge (2014), não pode ser ignorada e excluída da sala de aula, pelo contrário, deve ser explorada nas aulas de Língua Estrangeira Moderna (LEM):

Essas identidades podem e precisam ser exploradas nos processos educativos. As aulas de LEM se constituem como um espaço privilegiado para o desenvolvimento desse trabalho, uma vez que permite distanciamentos e aproximações de possibilidades identitárias diferentes (JORGE, 2014, p. 78).

As questões de identidades estão presentes em sala de aula, por esse motivo não podem ser negligenciadas pelo professor. Para Jorge (2014), a sala de aula de língua estrangeira é um espaço privilegiado para se trabalhar as distintas identidades. Percebo assim, que o diálogo colaborativo defendido por Jorge (2006) faz todo sentido para esta pesquisa, pois os professores contribuíram efetivamente para o estímulo de novas práticas por parte dos professores. Dito isso, considero que conhecer as especificidades dos estudantes auxilia o docente na constituição de sua própria identidade como professor.

Porém, infelizmente, o curto tempo nas salas de aula acaba sendo um grande empecilho para professores de línguas, em razão de apenas um ou dois tempos de aula, normalmente, serem destinados semanalmente para essa disciplina nas estruturas curriculares das escolas. A pouca carga horária afeta no quantitativo de turma que um professor de línguas estrangeiras tem que atuar, ampliando a quantidade de alunos e, em consequência, a quantidade de provas a serem corrigidas, diários a serem preenchidos, aulas a serem elaboradas, entre outras atribuições.

Há falta de tempo para construções coletivas com professores de outras áreas, bem como, com a equipe pedagógica e diretiva, conforme aponta Vieira

Abrahão “outro importante fator é a falta de oportunidades na escola para que as reflexões coletivas possam ocorrer” (VIEIRA ABRAHÃO, 2011, p. 164). Os momentos de reflexão coletivas ficam mais raros quando o professor não trabalha apenas em uma escola e precisa se deslocar para conseguir cumprir a carga horária.

Em Sergipe, por exemplo, os professores que são contratados pelo governo estadual, devem cumprir 20h de aulas semanais. No caso da língua espanhola, o principal público alvo dos professores são os alunos do ensino médio que possuem 1h de aula semanal, assim a escola precisaria ter, pelo menos vinte turmas de ensino médio para que o professor não se deslocasse de escola. O resultado é que o professor precisa trabalhar em duas e até três escolas para cumprir a carga horária.

O professor acaba gastando tempo em deslocamento, diminuindo a disponibilidade para os trabalhos em grupo em todas as escolas que trabalha. Fato relevante em sua identidade profissional como professor e condições de trabalho docente. Vieira Abrahão (2011) ressalta que o fator tempo impede que propostas formação continuada ou de melhores condições de trabalho para o professor sejam implementadas: “no contexto brasileiro em que as condições de trabalho do professor estão longe das ideais e que o fator tempo acaba sendo uma variável que impede, muitas vezes, que tais propostas sejam implementadas” (VIEIRA ABRAHÃO, 2011, p. 164).

A autora salienta que, no contexto brasileiro, as condições de trabalho não são favoráveis para o professor, ficando longe de condições ideais de atuação – com poucos alunos em sala, equipamentos como rádios, computadores, televisores para implementação de atividades, entre outras. As situações adversas enfrentadas pelo professor, além da questão da falta de tempo, falta de estrutura das escolas, salas de aula superlotadas e, no caso dos professores de línguas estrangeiras, lacunas em sua própria formação que, por vezes, implica no domínio da língua, são fatores que se tornam desafios para a atuação docente.

Destaco, que as mudanças do mundo contemporâneo exigem novos olhares do professor (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003). Em outras palavras, as formas de aprender e ensinar foram modificadas, atingindo o trabalho e condição docente. Sinalizo em Rosa (2016) que “a informação não será mais absorvida, mas sim experimentada em contextos significativamente relacionados” (ROSA, 2016, p. 43). Com isso, o professor se torna um mediador dos conhecimentos construídos em sala, ampliando as possibilidades de reflexão e pensamento crítico dos estudantes.

Igualmente, a profissão docente não mais possui um significado dominante em sala de aula, no sentido de possuir todo o saber. O professor mediará conflitos, relacionando saberes consolidados e tradicionais com as novas experiências de mundo vivenciadas pelos estudantes.

Para um trabalho com a formação contínua, é imprescindível conhecer a realidade e as condições do professor. As dimensões pessoais e profissionais dos docentes podem se mesclar e se influenciar mutuamente. Neste sentido, para Teixeira (2007), a identidade docente deve ser respeitada, assim, ouvir o professor para compreender sua condição docente é um bom passo para iniciar o trabalho de formação continuada.

A condição docente não é um dado fixo e acabado, assim como não resulta somente das vontades. Ela vai ganhando conteúdo e forma na complexa relação entre as estruturas e os agenciamentos humanos que compõem a vida social, tal como se vê nos territórios da escola. Nela interferem os sujeitos socioculturais implicados na relação, sujeitos múltiplos e diversos, tanto quanto as condições materiais e simbólicas em que suas interações e trocas se realizam, assim como os parâmetros de sua institucionalidade (TEIXEIRA, 2007, p.434).

A condição docente é permeada pelas possibilidades e barreiras enfrentadas pelo professor em sua vida profissional ou pessoal. Ela pode estar sempre em movimento, já que a atuação do professor não é estática, não dependendo apenas da relação professor e aluno em sala de aula. A condição docente abrange as diversas situações desde as questões pessoais do professor, passando pelas características institucionais e pedagógicas que estruturam a escola, até fatores sociais que atingem toda a comunidade.

Saviani (2009) salienta que o fato de ser docente hoje no Brasil é um desafio a ser superado cada dia e em consequência a atuação do professor e identificação com a profissão está relacionada com as condições enfrentadas pelos docentes em seu cotidiano, podendo interferir diretamente nas oportunidades de formação continuada.

a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado (SAVIANI, 2009, p. 153).

A condição do professor influi nas possibilidades de formação continuada que o mesmo possui. Para o autor, o tempo, o cansaço advindo da jornada de trabalho e a remuneração salarial afetam na quantidade de tempo e recursos disponíveis para a formação continuada. O resultado é um desestímulo por parte dos professores em seguir estudando, isto é, muitas vezes, estão desestimulados por todas as barreiras encontradas.

Por esse motivo, as universidades e centros formadores de professores podem encontrar meios de proporcionar autonomia e quebra de barreiras para os professores em seus diversos campos de atuação. A oferta de cursos gratuitos de formação continuada e estímulo para participação em eventos científicos, como isenção da taxa de inscrição, podem ser medidas adotadas para incentivar os professores a se aproximarem das universidades, como sugere Vieira Abrahão:

Precisamos encontrar meios para que os professores assumam a sua autonomia que lhes está sendo conferida e busquem caminhos dentro das salas de aula e diferentes contextos para que a aprendizagem possa tornar-se cada vez mais eficiente aos anseios e necessidades dos alunos; para que os alunos entendam que as novas perspectivas educacionais cobram deles maior responsabilidade e autonomia na aprendizagem; e que a disciplina língua estrangeira conquiste mais espaço nos órgãos oficiais, recebendo o mesmo tratamento das outras disciplinas no que diz respeito a formação continuada (VIEIRA ABRAHÃO, 2011, p. 166).

Os centros de formação docente devem estimular a autonomia para que os professores busquem caminhos de formação que atendam às suas peculiaridades. Assim, é possível que haja um fortalecimento na área de formação do docente, no nosso caso a língua espanhola, gerando uma atitude ativa em relação ao seu campo de trabalho. Ressalto que a formação continuada não se caracteriza apenas de cursos e eventos. É possível que mesmo informalmente o professor busque se dedicar a sua

formação com leitura de livros, conversando com colegas e sempre refletindo sobre suas práticas.

Em busca de uma autonomia para o exercício docente, a formação continuada não deve ser apenas desenhada para os professores, mas sim, em conjunto com eles. Em outras palavras, não basta criar um documento com novas diretrizes e entregar nas mãos dos professores, é preciso um acompanhamento próximo para a troca de experiências para que as reais dificuldades do cotidiano docente sejam amenizadas.

Outra questão relevante é considerar que os professores possuem identidades que se conectam, mas são identidades diferentes, de acordo com sua atuação, campo de trabalho e condição docente. Com isso, não deve haver uma visão homogeneizante sobre as identidades dos professores, pois cada um possui suas peculiaridades, que precisam ser reconhecidas.

Sendo assim, para que o professor possa ter consciência de suas crenças educacionais, é preciso que ele se reconheça em sua prática, é necessário que reconheça sua identidade profissional. Identidade essa que não é imutável, pelo contrário, é construída, negociada, reconstruída, modelada e organizada como seres humanos pensantes que interagem com sua prática social e com sua atividade profissional (CELANI; SOUSA, 2017, p. 74/75).

Para os autores, o reconhecimento da identidade profissional, sabendo que ela não é fixa e acabada, auxilia que ele tenha consciência de suas práticas educacionais, isto é, o reconhecimento de uma identidade docente é imprescindível para uma boa prática envolvendo consciência, crítica e reflexão, podendo ser impulsionado pela formação continuada, uma vez que ela “é uma condição essencial para que o trabalho docente possa ser consciente, crítico e reflexivo” (CELANI; SOUSA, 2017, p. 75). Por esse viés, o professor não seria passivo em um processo de formação continuada, mas sim colaborador envolvido no processo.

A formação continuada de professores, para esta tese, considera suas particularidades identitárias e condição docente. O professor possui papel ativo na construção de seus saberes profissionais, dessa forma, a colaboração ativa dos discentes proporciona a identificação de problemas em comum com os demais participantes da formação, como também, a busca para possíveis soluções de problemas encontrados.

Segundo Giroux (1999, p. 25), as melhores condições para a formação de professores para serem intelectuais, que se envolvam criticamente no exercício da

profissão, para que assim possa mudar sua condição de trabalho, é o reconhecimento do papel do professor como intelectuais transformadores. A seguir debateremos sobre o caso específico dos professores de espanhol. Como esse profissional ganhou destaque nos últimos anos, bem como a situação atual aponta para uma desmotivação da área.

3.3 Formação de professores de espanhol no Brasil: percursos e desafios

Início esse tópico com uma citação sobre formação de professores que se relaciona muito bem com a atual situação dos professores de espanhol no Brasil: “a tarefa que temos pela frente não é fácil, mas as perspectivas de maiores êxitos nas práticas educacionais nos motivam e nos dão forças para continuar na luta” (VIEIRA ABRAHÃO, 2011, p. 166). Escolhi tal citação pela atual situação de desprestígio do lugar do professor de espanhol na educação básica em nosso país.

O ensino de língua espanhola não é uma prática contemporânea. Segundo Guimarães (2017), desde o início do período da república houve um interesse dos brasileiros de uma aproximação com os países da América. Há registros do ensino do espanhol no Brasil desde o século XIX, sendo os professores pessoas que dominassem o idioma, independentemente de sua formação acadêmica, conforme ressaltado por Guimarães:

Há publicações em jornais do século XIX de notícias de abertura de cursos constando o ensino da língua espanhola, professores solicitando autorização para lecionar esse idioma, bem como trabalhadores em busca de colocação laboral que indicam conhecimento da língua (GUIMARÃES, 2017, p. 83).

Os professores atuavam de acordo com seus conhecimentos, sem necessidade de educação formal da língua. A formação de professores de espanhol no Brasil se institucionaliza em 1941 “quando acontece a criação do curso de Letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro” (PARAQUETT, 2009b, p. 125). Segundo a autora, era a primeira vez que se formava professores de espanhol no Brasil, com habilitação conjunta com Francês e Italiano.

Nessa época, um material didático – MD bastante difundido era o *Manual de Español* de Ideal Becker (1945) que possuía características marcantes do modelo de ensino gramática e tradução, sendo “o único manual utilizado durante muitos anos em

território nacional” (PARAQUETT, 2012, p. 282). A mesma autora descreve como se dava o ensino do espanhol no século passado:

No princípio era o verbo, literalmente. Ou eram os substantivos, e os adjetivos. E também os pronomes, sobretudo, o complemento, pela dificuldade que sempre apresentaram na aprendizagem de espanhol por aprendizes brasileiros. Quem aprendeu ou ensinou espanhol no século passado, ainda que tenha sido nas décadas finais, sabe que o ensino de língua espanhola no Brasil esteve associado ao gramaticalismo, com aulas focadas na estrutura gramatical, na maioria das vezes fora do uso, priorizando-se a memorização de regras (PARAQUETT, 2018, p. 35).

A autora destaca as questões relacionadas à gramática e uso descontextualizado da língua. Não foi pouco tempo que esse sistema de ensino de línguas imperou. O modelo era bastante difundido no ensino de línguas e até hoje é possível encontrar aulas baseadas nesse método. Outras formas de ensinar surgiram e para Paraquett “trata-se de um processo dinâmico, que responde às mudanças sociais, culturais e ideológicas” (PARAQUETT, 2018, p. 36).

Em 1958, o ensino da língua espanhola se torna obrigatório nas mesmas circunstâncias do ensino de inglês, conforme o projeto de lei (4.606/58), “ que reconhece o espanhol como uma das línguas do ensino médio, ao lado do português, latim, grego, francês e inglês” (PARAQUETT, 2009b, p. 125), sendo a atuação dos docentes regida, principalmente, pelo *Manual de Español*, não possuindo, no geral, diversificação nos modelos de atuação.

Porém, em 1979 nasce em Niterói os centros de línguas estrangeiras modernas, que conforme Paraquett “essa modalidade veio substituir, de certa forma, o compromisso que deveriam ter as escolas regulares da rede pública estadual” (PARAQUETT, 2009b, p. 125). No ano seguinte, graças a ação de professores de espanhol, a língua espanhola passa a ser ofertada como uma língua estrangeira a ser oferecida nos Centros de estudos supletivos (CES) (PARAQUETT, 2009b, 125). Surge assim, uma nova forma de atuação dos professores de língua espanhola. Porém, para a autora, durante o século XX a forma de ensino não se diversificava:

o modelo de aprendizagem que se utilizava nas aulas de espanhol era puramente gramatical ou estruturalista. Ainda não se falava em comunicativismo e temo que a compreensão do que seja esse modelo de aprendizagem – que em minha opinião já se encontra longe das necessidades sócio-políticas da contemporaneidade – ainda não tenha sido compreendido substancialmente pela comunidade de professores de espanhol no Brasil. (PARAQUETT, 2009b, p. 127)

O modelo estruturalista imperava nas formas de ensino, não havendo outras possibilidades amplamente difundidas. O *Manual de Español* de Becker (1945) era o material imperante, que seguia a filosofia da concepção de ensino estruturalista. O comunicativismo ainda não existia, fato que impulsionava os professores a trabalharem com o ensino estrutural.

Em 1981, surge a primeira associação de professores de espanhol do Brasil, no estado do Rio de Janeiro-APEERJ. Outros estados seguiram o modelo e criaram sua própria associação para fortalecimento das relações entre os professores. Apenas no ano 2000, é fundada a Associação Brasileira de Hispanistas – ABH, que possui sua diretoria renovada a cada dois anos. A criação das associações oferece ao grupo de professores de espanhol em contexto brasileiro uma união e força que são fundamentais nos questionamentos e lutas da classe. Porém, Paraquett (2009b) problematiza: “está certo que nos organizemos em associações, mas é preciso pensar em novos modelos de debate que permitam que dialoguemos com especialistas de outras línguas” (PARAQUETT, 2009b, p. 136). A autora chama a atenção para a possibilidade de um diálogo com outras línguas estrangeiras, para assim, fazermos ecoar as pesquisas realizadas na área de espanhol.

Na década de 1990, as relações do Brasil com o MERCOSUL se estreitam, oferecendo atenção especial para a língua espanhola, culminando em 2005 com a divulgação da lei 11.161 de 05 de agosto de 2005, conhecida como lei do espanhol, que obrigava o ensino do espanhol nas escolas de ensino médio de todo país, junto com outra língua estrangeira, na prática lugar ocupado pelo inglês.

O ambiente para a formação de professores de espanhol passa a ser crescente. Em todo o país surgiram novos cursos de licenciatura em espanhol, para suprir a demanda que a lei 11.161 exigia. Um exemplo dessa ampliação é o estado de Sergipe, que passa a oferecer a licenciatura em língua espanhola em várias faculdades particulares e amplia a oferta na Universidade Federal de Sergipe – UFS, única universidade federal do estado¹⁹. Várias publicações são lançadas a fim de contribuir para a formação dos professores de espanhol a exemplo das OCEM (BRASIL, 2006b), que possui uma parte específica para a língua espanhola. Assim,

¹⁹ Detalhes mais adiante no tópico 3.2 desta tese.

no início do século XXI, há uma tendência de diversificação de novas perspectivas relacionadas ao ensino de língua espanhola no contexto brasileiro.

A OCEM ressalta o papel educativo do ensino da língua espanhola, diferenciando-a do ensino nos cursos de idiomas; dá uma atenção especial para a heterogeneidade do espanhol, destacando que o espanhol peninsular não é o único e mais privilegiado a ser tratado nas escolas regulares. Reforça ainda o papel da gramática salientando que “o foco da gramática deve voltar-se para o papel que ela desempenha nas relações interpessoais e discursivas” (BRASIL, 2006b, p. 144).

O documento orienta ainda o professor a trabalhar com as peculiaridades do ensino do espanhol para brasileiros por conta da proximidade, bem como, oferece orientações didáticas para o trabalho em sala de aula. Ressalto assim, que as OCEM (BRASIL, 2006b) buscam atribuir para o ensino do espanhol no Brasil “um peso no processo educativo global desses estudantes, expondo-os à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade, caminho fértil para a construção da sua identidade” (BRASIL, 2006b, p. 29).

Fernández (2005) define a situação do espanhol no Brasil no início do século XXI como “de bonança, auge e prestígio” (p. 18), porém, o autor salienta que o crescimento implica na necessidade de recursos como materiais, professores e cursos organizados, por exemplo. Nesse cenário de crescimento e falta de estrutura, formaram-se muitos professores que posteriormente vieram a ocupar vários espaços na educação brasileira, porém, os desafios aos poucos, foram sendo superados.

Destaco que a obrigatoriedade do ensino do espanhol trouxe uma mobilização muito grande das associações de professores em defesa de um ensino para a cidadania. Essa característica fez com que a busca pela atuação dos professores de espanhol nas escolas brasileiras fosse mais diversificada em busca de educação de qualidade.

Alguns estados interpretaram a lei 11.161 como facultativa, visto que a lei previa matrícula facultativa pelos alunos. Assim, os estados implementaram o espanhol da maneira que julgou conveniente, de acordo com a interpretação da lei. Minas Gerais, por exemplo, oferecia a disciplina no contraturno escolar (VIEGAS; MUZZI, 2015, s/p). Assim os efeitos da lei não foram iguais em todas as partes do Brasil. A revogação da lei do espanhol veio em 2017 com a Lei nº 13.415. Após doze anos de implementação, a lei do espanhol ainda começava a sinalizar seus primeiros

frutos, visto que em educação, não se pode enxergar certos resultados em tão curto prazo.

A insatisfação de professores e alunos foi manifestada de diversas formas, entre elas, um grupo no *facebook* chamado ‘ficaespanhol’²⁰, a página foi criada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID do Rio Grande do Sul com o objetivo de defender o ensino de língua espanhola no ensino médio e buscar apoio através do envio de fotos para a página com a ‘#ficaespanhol’. Em apoio a causa, a página já recebeu fotos de todas as regiões brasileiras e até de pessoas de outros países.

A página publica ainda notícias sobre mobilizações a favor do espanhol, bem como ações concretas, como municípios que lançam leis garantindo o ensino do espanhol na educação básica, a exemplo de prefeitura de Areial, na Paraíba, que busca oficializar o espanhol na rede de ensino²¹. Como também, documentos que recomendam a inclusão da pluralidade de línguas estrangeiras em nível nacional²². A página já foi curtida por mais de oito mil e quinhentas pessoas, que prestam apoio a permanência do espanhol na educação básica.

Outra ação bastante presente após a medida governamental que retira o espanhol como componente obrigatório do ensino básico, foi a confecção de várias cartas de repúdio à Medida Provisória que se transformou, posteriormente, na lei de reforma do ensino médio. A ABH lançou a nota no dia 23 de setembro de 2016²³, um dia após a divulgação da MP 746. Na carta, a ABH repudia, além da retirada do espanhol, outros aspectos da MP como a admissão de professores com notório saber, sem necessidade de formação na área e a visão de educação restritiva, neoliberal e positivista que a MP aponta.

Nessa direção, outras instituições lançaram notas de repúdio a MP, a exemplo da Associação de Linguística Aplicada do Brasil e Associação Nacional de Pós-

²⁰ Endereço da página disponível em: <https://www.facebook.com/ficaespanhol/> acesso em 03 de março de 2018

²¹ “Projeto de lei de iniciativa popular é aprovado na Câmara e Município irá oficializar a língua espanhola na rede de ensino” Disponível em: <http://areial.pb.gov.br/portal/projeto-de-lei-de-iniciativa-popular-e-aprovado-na-camara-e-municipio-ira-oficializar-a-lingua-espanhola-na-rede-de-ensino/> acesso em 17 de outubro de 2017.

²² “Deputados vão elaborar documento recomendando pluralidade de línguas estrangeiras na BNCC” Disponível em: <http://www2.al.rs.gov.br/noticias/ExibeNoticia/tabid/5374/Default.aspx?IdMateria=311162> acesso em 17 de outubro de 2017

²³ Nota de repúdio disponível em: <https://www.facebook.com/Hispanistas/photos/a.357756817650946.87307.339813079445320/1128444437248843/?type=3&theater> acesso em 17 de outubro de 2017

Graduação e Pesquisa em Educação. Além de várias associações de professores de espanhol do Brasil e setores de espanhol das universidades, todas as cartas compartilhadas na página do *facebook* da ABH.

Nesse cenário, a atual situação de formação de professores de espanhol no Brasil passa por uma turbulência, que move os professores e pesquisadores da área em busca de uma diversidade no ensino de línguas, mas ao mesmo tempo, há inseguranças e frustrações tanto para os professores que já estão atuando, como para os professores que estão em processo de formação. Debruçar-se sobre o novo perfil de professores de espanhol diante da revogação da lei 11.161, pode ser um bom campo para pesquisas futuras.

Com esta tese, busco dar visibilidade a formação continuada de professores de espanhol, conforme a necessidade apontada por Paraquett (2009b) “É fundamental que nossa comunidade se exponha mais, se apresente mais, produza mais pesquisa, mas que essas pesquisas circulem em revistas, em livros, em congressos que discutam temas linguísticos não específicos ao espanhol” (PARAQUETT, 2009b, p. 130). Acredito que desde a publicação do texto de Paraquett (2009b), houve avanços em relação a essa visibilidade do espanhol em cenário nacional, até por conta da antiga lei do espanhol, porém, os esforços não podem parar. A qualidade da formação de professores de espanhol não pode ser refém da oferta obrigatória ou não nas escolas de educação básica.

Quanto à ação do professor, supõe valorizar e buscar o engajamento dos alunos em atividades reflexivas por meio da linguagem e, assim, orientar o trabalho com os textos na aula fundamentalmente por uma perspectiva discursiva e não meramente formal ou conteudística (BAPTISTA, 2010, p.124).

Como discutido na sessão anterior, faz-se fundamental uma formação inicial e projetos de educação continuada com qualidade, para assim, o professor autoquestionar e refletir sobre seu espaço de diversidade linguística nas escolas brasileiras, ultrapassando as formas de ensino tradicionalmente concebidas, criando assim, autonomia no desenho e implementação de suas aulas.

3.4 Materiais didáticos e o estímulo da criatividade na atuação docente

Uma possível forma de atribuir autonomia para o professor é o estímulo da criatividade, tanto para o desenho e estruturação das disciplinas a serem ministradas, como para a resolução de possíveis conflitos inesperados encontrados no cotidiano docente. Segundo o dicionário *Priberam* online, a palavra criatividade deriva do verbo criar originada do latim *creare* e significa: “1. Dar existência a; 2. Dar o ser a; 3. Gerar; produzir; 4. Originar; 5. Educar; 6. Inventar; 7. Fomentar; estabelecer; interpretar” (PRIBERAM, 2013, s/p).

Quem cria dá a existência, gera, produz, inventa e uma acepção bastante significativa para esta tese: educa. Para essa acepção, a educação está relacionada a criar filhos, para os professores é possível criar possibilidades educativas. Destaco que não é preciso criar algo novo o fato de fomentar e interpretar, também estão relacionados ao verbo criar.

A palavra criatividade significa “1. Capacidade de criar, de inventar; 2. Qualidade de quem tem ideias originais, de quem é criativo; 3. [Linguística] Capacidade que o falante de uma língua tem de criar novos enunciados sem que os tenha ouvido ou dito anteriormente (PRIBERAM, 2013, s/p). A criatividade pode partir de algo novo ou de algo já existente, a engenhosidade faz parte desse conceito.

Considero, segundo Nuñez e Santos (2012), o processo criativo como “ideias e/ou práticas que conduzirão a sociedade a refletir sobre as possibilidades de se compreender e realizar determinadas formas de conhecimento” (NUÑEZ; SANTOS, 2012, p. 150). Para os mesmos autores, a criatividade colabora para o enriquecimento da sociedade, na medida em que contribuem para a criação de experiências nunca antes experimentadas ou ressignificadas.

Para Vygotsky, “o cérebro [...] é também um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas novas normas e posições” (VYGOTSKY, 1998, p. 9). Para ele, o homem não apenas reproduz o passado, mas faz adaptações de acordo com as novas necessidades. Por isso, o homem é um ser projeto para o futuro, que cria e modifica seu presente.

Destaco que a criatividade não implica, necessariamente, na criação de algo totalmente inusitado. É possível ser criativo recuperando as experiências já vivenciadas e adequando em novas situações. No caso do professor de línguas estrangeiras, as experiências que eles adquirem ao longo de sua vida, podem ser

propulsoras para a criatividade em sala de aula, dito de outra forma, quanto mais experienciamos situações nas diversas esferas sociais, mais somos criativos.

A criatividade na formação docente, mesmo que não tomando, muitas vezes, um lugar de destaque, faz-se fundamental para acompanhar as transformações sociais e possíveis novas estruturas encontradas nas escolas. Ressalto que a criatividade não é algo apenas cognitivo, depende das experiências que vivemos, em outras palavras, somos cada vez mais criativos de acordo com nossas vivências e experiências de vida.

apesar de a criatividade ser um recurso natural do ser humano, não se constituindo um fenômeno exclusivamente cognitivo e nem exclusivo dessa ou daquela pessoa, porém seu desenvolvimento depende de vários fatores, tanto intrapessoais quanto do contexto sociocultural onde o indivíduo se insere e interage (OLIVEIRA; ALENCAR, 2007, p. 224).

A criatividade não é limitada a um grupo de pessoas cognitivamente desenvolvida, ela pode ser estimulada, explorada, vivenciada para assim, tornar-se algo presente na vida docente. Infelizmente “o professor não ensina criativamente porque não foi assim formado e, conseqüentemente, não consegue implementar a formação de futuros cidadãos criativos” (OLIVEIRA, 2011, p. 288). As universidades e institutos de formação de professores, bem como órgão responsáveis pelo contrato de trabalho docente, podem contribuir para o fomento da criatividade dos professores, porém, há entraves que podem barrar a criatividade do professor.

Schón (2000) destaca que algumas habilidades são bastante complexas de se explicar, a exemplo de quando “aprendemos a executar tarefas complexas como arrastar-nos (...) ou andar de bicicleta” (SCHÓN, 2000, p. 31) é muito difícil conseguir dar uma descrição verbal que reflita a execução e experiência da nossa experiência real. Para esse tipo de ação Schón (2000) utiliza o termo *conhecer na ação*. O mesmo autor salienta que apensar de não ser possível passar toda experiência e formas de andar de bicicleta ou se arrastar, o aprendiz poderá observar e refletir para saber como as tarefas são executadas, esse processo ele nomeia *reflexão-na-ação* (SCHÓN, 2000, p. 32). Com a criatividade docente pode ocorrer algo semelhante. É muito complexo explicar e teorizar como ser criativo, mas é possível trocar conhecimentos para levar o docente à reflexão de suas práticas, estimulando práticas criativas.

Arruda (2014) faz um levantamento sobre os fatores que fazem inibir a criatividade docente e levanta algumas questões, baseada em trabalhos anteriores.

Ela afirma que o elevado número de estudantes em sala de aula, situações de indisciplina dos estudantes e a presença de currículos rígidos, desestimulam os professores a pensarem em prática inovadoras. Além disso, “a desvalorização do papel do professor; a escassez de material didático; as poucas oportunidades para realizar atividades extraclasse e para trocar ideias com colegas professores” (ARRUDA, 2014, p. 38).

Defendo que é possível criar estratégias para o desenvolvimento da criatividade por parte dos professores de línguas. Vygotsky (1988) salienta que a criatividade não é exclusiva do campo científico e tecnológico, é possível ser criativo nas tarefas cotidianas. Meu objetivo não é formular regras sobre a criatividade, mas ajudar os professores a lançar um novo olhar sobre sua própria prática. Uma estratégia interessante é nunca subestimar uma ideia, por mais absurda que ela pareça, pode ser o início de um processo criativo que se aperfeiçoa ao passo que é olhado por outros ângulos. Assim, anotar as ideias e amadurecê-las mais adiante, pode ser um começo para o processo criativo.

Outro fator que pode comprometer a criatividade é a exigência da criação de algo totalmente inédito. Sobre isso, Costa e Sangy apontam: “o professor não vai inventar a roda todo dia” (COSTA; SANGY, 2014, p. 134). Assim, a criatividade não pressupõe sempre algo novo. O conceito de criar inclui o verbo interpretar, assim, o processo de criatividade engloba a capacidade de readequação de algo para que elas estejam mais próximas à realidade vivida. Essa situação pode ser bastante útil quando os recursos são escassos ou reduzidos, fato constante em escolas públicas brasileiras. Uma ideia criativa não precisa ser a melhor ideia de todos os tempos, visto assim, o processo criativo passa a ser menos sofrido, pois ele pode ser coadunado com a realidade vivida.

Diante disso, Schön revela que “o contexto de uma prática profissional é significativamente diferente de outros contextos, e os papéis de *conhecer-na-ação* e *reflexão-na-ação*, no talento artístico profissional, correspondentemente diferentes” (SCHÓN, 2000, p. 36). Por isso, cada realidade exige modos de atuação peculiares. O trato nas relações entre professor e aluno também pode contribuir para o processo criativo. Oferecer espaço para que o aluno possa dar ideias e ouvir as ideias dos colegas, pode ser o início de um diálogo e negociações nas aulas de línguas. Há ainda a possibilidade de realização de diálogo entre toda a escola, pois uma ação conjunta,

pode contribuir para a discussão da postura dos estudantes e professores em sala de aula.

O estímulo à criatividade pode envolver também a capacidade crítica do docente, uma vez que ao se autoquestionar e repensar suas práticas, o docente pode perceber novas maneiras de atuação para o alcance do seu objetivo na formação dos alunos. É o que associa ao 'pensar fora da caixa' (LILLY, 2002), buscando fugir dos padrões estabelecidos. Para a autora, a criatividade direciona o professor na escola dos métodos adotados, materiais implementados, bem como para a atuação crítica e reflexiva.

Uma oportunidade para o estímulo da criatividade é a criação ou adaptação de materiais didáticos (MD) utilizados nas escolas, facilitando a condução das aulas, contribuindo diretamente com as condições de trabalho do docente. Segundo as OCEM de língua espanhola, material didático é considerado:

um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica, entre os quais se destacam, grosso modo, os livros didáticos, os textos, os vídeos, as gravações sonoras (de textos, canções), os materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, dicionários, entre outros (BRASIL, 2006b, p. 154).

O MD, portanto, seria todo material utilizado em sala de aula para fins didáticos que fazem parte da identidade docente, na medida em que revela as concepções e percepções sobre educação carregados pelo professor. O MD pode ser, então, o meio de externar a criatividade do docente, contribuindo para práticas críticas e inovadoras em sala de aula.

Vale lembrar, segundo Paraquett (2012), o material didático é uma peça fundamental na atuação do docente de línguas estrangeiras, assim: “essa discussão não pode estar ausente na formação de professores, seja para orientá-los quanto a capacidade de selecionar e adaptar as ofertas do mercado ou para ajudá-los a produzir instrumentos adequados ao ensino regular na educação básica” (PARAQUETT, 2012, p. 381). Dessa forma, os professores podem ajustar ou criar materiais que atendam suas especificidades, ajudando a lidar com o inesperado que pode ocorrer em sala de aula.

Baptista (2011, p. 642) considera fundamental problematizar o papel atribuído ao material didático, visto que ele é um 'ponto de referência' para o trabalho docente. Para a autora, não se pode deixar de refletir sobre as consequências que as escolhas

dos materiais didáticos trazem para a prática docente. Dessa maneira, percebo que o MD pode representar muito dos objetivos e atitudes do professor. A autora traça em seu texto alguns fundamentos para reflexão e aprofundamento do trabalho com material didáticos para professores em formação, questionando:

Como possibilitar, no âmbito da Licenciatura, aos futuros professores algumas diretrizes para que eles possam conceber os materiais didáticos como recursos que favoreçam a aprendizagem no âmbito escolar? E mais: como, ao empregar os distintos materiais, entre os quais incluímos o livro didático, se possa estabelecer uma relação de autonomia, pautada pela atitude reflexiva frente às propostas e fins do material eleito? (BAPTISTA, 2011, p.644).

Defendo que tal discussão não deve ser restrita à formação inicial do docente, é preciso repensar e reconsiderar tais questões ao longo do exercício docente, visto que a sociedade é dinâmica e exige de tempos em tempos novas reconfigurações na atuação docente. Dessa maneira, tomo as inquietações da pesquisadora para a reflexão sobre os MD.

Corroboro com Baptista (2011) quando afirma que “é de fundamental importância que se estabeleça, com clareza, uma filosofia de trabalho que oriente a prática docente” (BAPTISTA, 2011, p. 645). Tomando uma filosofia, o professor poderá manter uma relação coerente entre seus objetivos e o desenho de sua aula, deste modo, não caberão conceitos de certo ou errado e sim adequando ou não para os objetivos que se pretende traçar.

Ademais dos objetivos do professor, se faz fundamental conhecer os objetivos dos alunos, para que assim, se possa estabelecer relações significativas, tanto para o professor, quanto para o aluno. A autora aponta ainda outros pontos interessantes de se considerar para elaboração ou escolha do MD que se pretende trabalhar, dentre as quais destaco: possibilidade de interação entre os alunos; habilidades comunicativas que se pretende desenvolver; concepção de língua que o material carrega; diversidade dos textos escolhidos; não redução em estereótipos; questionar poderes e espaço para múltiplas vozes (BAPTISTA, 2011, p. 646-647).

A seleção de textos pode ser um desafio para a elaboração de um material didático de línguas estrangeiras. Mas, é possível estimular a criatividade desde o momento da busca dos textos. Uma estratégia é buscar usar as ferramentas tecnológicas como aliadas, com a utilização de filtros de busca, bem como acessando sites estratégicos para determinado objetivo. Assim, entende-se, por exemplo, que se

o professor quer falar sobre meio ambiente em sala de aula, dificilmente encontrará algo interessante em colunas de moda, por exemplo.

O material didático não precisa ser totalmente elaborado pelo professor. Ele pode usar a criatividade para adaptar os Livros Didáticos (LD) oferecidos gratuitamente pelo governo federal. O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, oferece o livro de línguas estrangeiras (inglês e espanhol) desde 2011 para o ensino fundamental e 2012 para o ensino médio. Infelizmente, com a não obrigatoriedade do espanhol nas escolas, não se sabe ao certo se a oferta dos livros será mantida, nem há oferta de livros para outras línguas.

De toda maneira, quando há o LD na escola, o professor tem a possibilidade de realizar adaptações que contemplem a sua realidade. O PNLD trouxe critérios que, de acordo com Paraquett (2018), melhoraram o trajeto dos livros e materiais didáticos de espanhol, “mas ainda há limitações e inadequações que precisam ser superadas” (PARAQUETT, 2018, p. 42). São nessas possibilidades de melhoras que o professor pode adaptar os LD para atenderem as suas demandas. Ressalto que mesmo que o LD aprovado pelo PNLD atenda todos os critérios solicitados pelo programa, ainda assim, haverá espaço para que o professor utilize de sua autonomia para realizar adaptações para seu cotidiano.

Enfatizo a possibilidade de questionamento não apenas aos poderes, mas em todos os âmbitos da dinâmica em sala de aula, isso porque o questionamento caracteriza o pilar dos letramentos críticos que defendo. Além disso, vale ressaltar o contexto de produção e utilização dos materiais para que tais MD não sejam apenas modo de transmissão de saberes, mas sim se caracterizem como atuais e significativos para as partes envolvidas no processo. No próximo capítulo realizo o desenho metodológico desta tese, com todos os passos percorridos em busca dos objetivos traçados na introdução.

4. CAPÍTULO 3. CAMINHOS PERCORRIDOS: ESCOLHAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.

Antônio Machado (1912)

4.1. Natureza e formato da pesquisa

Para esta pesquisa, elegi métodos qualitativos que “trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos” (NEVES, 1996, p. 2). Esse tipo de pesquisa proporciona ao pesquisador observar a dimensão humana, tão presente em contextos da educação, uma vez que a profissão docente é totalmente relacional, conforme Telles:

Atualmente, a opção por modalidades qualitativas de investigação tem sido cada vez mais frequente na pesquisa em educação, visto que os educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola (TELLES, 2002, p. 102).

Busquei, assim, investigar as questões levantadas na pesquisa de forma a contribuir para ampliar a compreensão das relações educacionais na área de espanhol, sem descartar as percepções do participante, conforme aponta Neves: “nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados” (NEVES, 1996, p. 1). Quanto ao posicionamento do pesquisador, o mesmo autor afirma que os pesquisadores qualitativos “buscam valorizar o contexto e, se possível, ter uma integração empática

com o processo objetivo de estudo que implique melhor compreensão do fenômeno” (NEVES, 1996, p. 2).

Com isso, busquei a qualidade dos fenômenos educacionais, aliando ao método qualitativo o caráter interpretativista da pesquisa, porque a realidade educacional não está alheia ao participante da pesquisa. Saliento o paradigma interpretativista, pois “apresenta uma visão subjetiva, a partir da crença de que a realidade é socialmente construída por meio das interações pessoais” (ROCHAPINTO; FREITAS; MAISONNAVE, 2008, p. 03). Assim, investigo as relações sociais humanas em contexto real.

Para Telles, a realidade não é alheia ao indivíduo, este a constrói. Desta maneira, “a concepção de verdade [é entendida] enquanto algo co-construído pelos agentes da pesquisa e buscam descrever e explicar os fenômenos educacionais do ponto de vista dos participantes da pesquisa” (TELLES, 2002, p. 114). Por meio desta pesquisa, procuro provocar reflexões, buscando, dentre outros objetivos, identificar os impactos, desafios e possibilidades que a formação continuada, conforme proposta nesse projeto, apresenta ao professor participante.

Nesse sentido, esta pesquisa se enquadra como estudo de caso intervencionista. Duff (2008) aponta o estudo de caso na área de educação como considerado, entre outras visões, uma investigação empírica que pesquisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, assim, depende de múltiplas fontes de evidência de proposições teóricas para guiar a geração e análise de dados (DUFF, 2008, p. 21). Ou seja, busca-se um conhecimento profundo do objeto de estudo, sem haver uma extensão numérica de participantes, nem pretensões de desenvolver teorias universais e criar generalizações.

Em síntese, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso intervencionista (DUFF, 2008), que conta com a colaboração dos envolvidos. A partir disso, a escolha dos instrumentos de geração de dados foi realizada de modo a compreender a realidade que investiguei, sem perder momentos importantes da pesquisa. Assim, apliquei questionários, fóruns de interação do curso, utilizei diários reflexivos pessoais dos professores participantes, entrevistas com os professores e notas de campo realizadas pela professora pesquisadora.

4.2. Contextualização do campo de pesquisa

A pesquisa ocorreu no estado de Sergipe, no nordeste do Brasil. O estado conta com aproximadamente 2.265.779 habitantes distribuídos em 75 municípios, sendo o menor estado da federação em extensão territorial²⁴. A Secretaria do Estado da Educação de Sergipe (SEED/SE) é a responsável pelas escolas da rede estadual de ensino, seu último concurso para cargo efetivo ocorreu 2012, entre as vagas havia a opção língua espanhola.

A SEED/SE possui 10 diretorias regionais e 359 escolas²⁵. Pela primeira vez o estado conta com mais de 100 professores de espanhol em seu quadro efetivo. A seguir o mapa de Sergipe dividido pelas diretorias regionais da SEED/SE. Destaco as diretorias regionais de educação em que foram realizadas as observações das aulas.

Figura 2: Mapa de Sergipe



Fonte: Adaptado SIGA - Sistema Integrado de Gestão Acadêmica²⁶

²⁴ Dados estimados do IBGE 2010. <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=se> acesso em 20 de março de 2017

²⁵ Dados disponíveis no site da SEED/SE <http://www.seed.se.gov.br/redeestadual/escolas-rede.asp> acesso em 20 de março de 2017

²⁶ Disponível em <http://www.seed.se.gov.br/redeestadual/escolas-rede.asp> acesso em 20 de março de 2017

As escolas foram escolhidas de acordo com a disponibilidade do participante do curso e, felizmente, gerei dados em lugares de diferentes partes do estado, que apesar de pequeno, possui peculiaridades em suas regiões. Em relação à oferta da licenciatura em espanhol no estado, cinco universidades ofertam o curso. Para melhor visualização estão organizadas no quadro²⁷ a seguir:

Quadro 5: Cursos de licenciatura em Letras com habilitação em espanhol no estado de Sergipe

Instituição	Curso de Letras com habilitação em:	Modalidade
Universidade Federal de Sergipe	Espanhol	Presencial e à distância
Universidade Federal de Sergipe	Português/Espanhol	Presencial
Faculdade de Sergipe (Estácio-Fase)	Espanhol	À distância
Faculdade de Sergipe (Estácio-Fase)	Português/Espanhol	Presencial
Universidade Tiradentes	Português/Espanhol	À distância
Faculdade Pio Décimo	Português/Espanhol	Presencial
Faculdade Interativa COC	Português/Espanhol	À distância

Fonte: Elaborado pela autora, 2018

A UFS é a instituição que oferta a habilitação em espanhol há mais tempo no estado, desde o ano de 2000. As demais universidades só ofertaram a licenciatura após a promulgação da lei 11.161 de 05 de agosto de 2005, a chamada lei do espanhol.

Algumas opções de especializações para os professores de espanhol são oferecidas por algumas das universidades relacionadas no quadro anterior, mas em nenhuma delas há a oferta regular de cursos de formação continuada para docentes de espanhol, assim, o curso oferecido nesta pesquisa busca cobrir tal lacuna.

Também em Sergipe realizei minha formação inicial (graduação) na UFS, pós-graduação *lato sensu* (especialização) em uma faculdade particular e *stricto sensu* (mestrado) na UFS, além de participar de vários eventos relacionados à área do espanhol. Hoje, atuo como professora adjunta do corpo efetivo dos professores de espanhol da UFS no Departamento de Letras Estrangeiras (DLES).

²⁷ Para organização do quadro, visitei os sites das referidas universidades em março de 2017.

O ensino de espanhol em Sergipe possui uma condição diferente de muitos outros lugares do Brasil. Por sua localização geográfica, não faz fronteira com nenhum país falante do espanhol, esse fator pode acabar distanciando o interesse do aluno estudar o idioma. Além disso, Sergipe não faz parte das principais rotas turísticas do Brasil, nos distanciando do contato de hispano falantes. Nesse cenário, é fundamental que o professor estabeleça outras relações e objetivos para o ensino da língua.

A contextualização desta pesquisa, também foi motivada pela pergunta de Paraquett (2009b), uma grande referência para área do espanhol no Brasil. Dessa forma, esta pesquisa contribui diretamente com as necessidades de ampliação do conhecimento na área do espanhol:

Como está a formação de professores de espanhol no Brasil? Está aí uma excelente pergunta para quem se apresente como candidato a um curso de mestrado ou doutorado, pois sem saber a realidade com a qual convivemos e sem conhecer as atuais tendências metodológicas e as novas formas de abordar a língua, não trocaremos de lugar (PARAQUETT, 2009b, p. 136).

Além disso, o contexto dessa pesquisa se torna crucial na medida em que se faz relevante conhecer distintos cenários de ensino de língua espanhola no Brasil, com foco no Nordeste do país que tradicionalmente é relacionada, entre outras visões, a uma imagem de atraso educacional fortemente difundida pela mídia. Para verificar tal visão basta realizar uma pesquisa rápida na internet, em sites de buscas como *Google*, onde aparecerá, normalmente, características negativas relacionadas à educação no Norte e Nordeste, em contraponto, características positivas para as demais regiões do país.

Ao abrir uma página de internet no *Google* e buscar pelas palavras: Educação+no+nordeste+do+Brasil e utilizar os mesmos parâmetros para busca no Norte do Brasil, os primeiros resultados da página de busca que noticiam a educação no Nordeste e Norte do Brasil possuem as seguintes manchetes:

Quadro 6 Notícias sobre educação no Nordeste e Norte do Brasil

Dados da busca	Manchete	Jornal vinculado	Data de publicação
Educação+no+nordeste+do+Brasil, apareceram aproximadamente 1.140.000 resultados em 0,64 segundos. Pesquisa realizada em 15 de setembro de 2017.	Nordeste concentra mais da metade dos analfabetos do país, diz IBGE	G1 educação	21/09/2012 10h01 - Atualizado em 21/09/2012 10h27
	Maioria dos analfabetos vive no Nordeste e é	Último segundo	06/03/2014 18:05

	idoso, mas jovem segue nos índices		
	Norte e Nordeste registram piores resultados na avaliação de alfabetização	EBC- Agência Brasil	17/09/2015 17h15
Educação+no+norte+do+Brasil, apareceram aproximadamente 5.980.000 resultados em 0,65 segundos. Pesquisa realizada em 01 de março de 2018	Região Norte é a pior em educação e resultados ferem metas nacionais, diz estudo	Último Segundo- IG	10/10/2017 12:42 - Atualizada às 10/10/2017 12:56
	Qualidade da educação é pior na Região Norte, diz representante de movimento	Senado Notícias	23/05/2012, 12h30
	Isolamento e falta de recursos mantêm Norte do país na rabeira da educação	Rede Brasil atual	11/08/2013 09h30, última modificação 12/08/2013 14h15

Fonte: Elaborado pela autora

As três primeiras notícias, como as que seguem na primeira página de busca, ressaltam resultados negativos tanto para o Nordeste, quanto para o Norte. Para as notícias da região nordeste, o analfabetismo é destaque, aparecendo em todas as notícias. Para a região Norte, o destaque é na baixa qualidade de educação, justificadas pelo isolamento e falta de recursos.

Infelizmente, as notícias vinculadas ao Norte e Nordeste do país apontam a negatividades dos resultados, traçando uma imagem negativa sobre a educação nessas regiões do país, fato que acaba sendo difundido pela população brasileira. Em contrapartida, utilizando os mesmos critérios, realizei a busca para as outras regiões do Brasil, sendo os resultados totalmente opostos, à pesquisa anterior, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 7: Notícias sobre educação no Centro-oeste, Sudeste e Sul do Brasil

	Manchete	Jornal vinculado	Data de publicação
Educação+no+centro-oeste+do+Brasil, aparecem aproximadamente 5.890.000 resultados, em 0,64 segundos Pesquisa realizada em 01 de março de 2018	A Educação no Centro-Oeste: a região que teve o maior nível de desenvolvimento no quesito educação	Brasil Brasileiro	10 de junho de 2012
	Centro-Oeste é a região que mais aprova a educação pública	Portal Unemat	10/03/2011 15:49:54

	Região Centro-Oeste é a terceira mais desenvolvida do país	Senai MT	03/06/2014 às 11:05h
Educação+no+sudeste +do+Brasil, aparecem aproximadamente 842.000 resultados em 0,53 segundos Pesquisa realizada em 15 de setembro de 2017.	Criança do Sudeste estuda mais do que em outras regiões, diz IBGE	UOL educação	28/03/2008 - 10h00
	Sudeste tem o maior potencial de consumo para educação do Brasil	UOL economia	27/04/2012 - 08h29
	Sudeste tem a maior média nacional de aluno por escola	G1- Jornal Nacional	17/05/2011 21h17
Educação+no+Sul+do+Brasil, aparecem aproximadamente 29.800.000 resultados, em 0,71 segundos Pesquisa realizada em 01 de março de 2018	Região Sul é a que tem menor número de analfabetos no Brasil, segundo IBGE	GauchaZH	31/10/2014 - 09h23minAtualizada em 31/10/2014 - 09h23min
	Sul e Sudeste oferecem melhor ensino até 4ª série	Último Segundo- IG	05/07/2010 00:00
	São Domingos do Sul é destaque em educação no RS, aponta índice da FEE	G1- Rio Grande do Sul	07/06/2017 22h27

Fonte: Elaborado pela autora.

As palavras ‘mais’, ‘maior’ e ‘melhor’ predominam nas manchetes e revelam o sentido de superioridade que permeia em muitas esferas das relações brasileiras. Na terceira notícia, sobre a região Centro-oeste, ela é destacada como a terceira mais desenvolvida, destacando o desenvolvimento. A notícia poderia ser o inverso e apontar a região como a terceira menos desenvolvida, mas a seleção lexical acaba rotulando a região como superior as menos desenvolvidas, no caso, Norte e Nordeste.

Para Maura Penna, “o uso de dados numéricos e estatísticos para traçar a grosso modo as distinções do Nordeste dentro do Brasil envolve riscos de encobrir possíveis diferenças entre camadas sociais ou mesmo entre localidades” (PENNA, 1992, p. 36). Por esse motivo, as notícias que tratam de generalizações entre as regiões, como as mostradas no quadro anterior, não revelam as reais desigualdades

do Brasil, que podem estar centradas nas diferenças sociais e econômicas, mais que nas características geográficas.

Esse tipo de vinculação das mídias acaba gerando uma visão reducionista do Nordeste e do Norte de uma maneira geral e da educação nesta região de uma maneira específica. As regiões Sul e Sudeste são vistas como superdesenvolvidas e a região Centro-oeste como região em desenvolvimento, em contrapartida, o Nordeste e o Norte do Brasil são retratados como subdesenvolvidos em lugares remotos e esquecidos pelos poderes brasileiros.

Penna retrata no livro “O que faz ser nordestino” o preconceito e visões unificadas e redutoras sobre o Nordeste, caracterizando a região como lugar de atraso. Segundo a autora, os estereótipos criados podem formar barreiras que impedem investigações e práticas produtivas no Nordeste brasileiro. Assim, para compreender “O que faz ser nordestino”, na visão de Penna, “faz-se necessário, resgatar em sua complexidade a "existência" do Nordeste, desvendando os processos de constituição da região”(PENNA, 1992, p. 18).

Como resistência a imagem reducionista do Nordeste e reforçada pela mídia brasileira, busquei observar a implementação de atividades no nordeste do Brasil. Especificamente, minha pesquisa se centra em Sergipe, onde existem poucas pesquisas de doutorado que tratem da formação de professores de espanhol. Até o momento, apenas a tese de doutorado defendida pela profa. Dra. Doris Cristina Vicente da Silva Matos investigou a formação dos professores de espanhol em contexto sergipano. O título da tese foi: Formação Intercultural de Professores de Espanhol: Materiais Didáticos e Contexto Sociocultural Brasileiro, defendida em 2014.

A pouca quantidade de investigação sobre a região nordeste, em especial, sobre Sergipe, pode contribuir para a construção dos estereótipos, gerados pela falta de dados de divulgação científica sobre a região. Nesse contexto, esta tese é desenvolvida considerando as peculiaridades do estado do Sergipe como um estado nordestino.

4.3. A geração de dados

Os dados dessa pesquisa foram gerados em dois momentos. O primeiro durante a realização do curso “*O ensino do espanhol nas escolas públicas: ampliando perspectivas – ESPE*”, descrito a seguir. O segundo momento de geração foi o

acompanhamento das aulas de três professoras Helena, Clara e Elis, no momento da implementação do material didático pensado a partir da sua participação no curso ESPE.

Foram utilizados diversos instrumentos para a geração de dados como: fóruns de discussão online, questionários, gravações em áudio ou em vídeo dos encontros presenciais, relatos dos professores sobre suas experiências em sala de aula, observações das aulas, entrevistas com os participantes e o material didático por eles elaborados.

4.3.1. O curso

O curso que ministrei foi inspirado na disciplina realizada no primeiro semestre de 2015 no POSLIN da UFMG, ministrada pela profa. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos, sendo a minha primeira disciplina do doutorado intitulada *Seminário de Tópico Variável em Linguística Aplicada: Novos Letramentos e Ensino de Língua Estrangeira*. Nessa disciplina, pude conhecer melhor os caminhos sobre os LC, bem como relacioná-lo com minha prática docente.

Diante de tal experiência, decidi compartilhar meus conhecimentos com os docentes de espanhol do meu estado. Um dos intuítos do curso foi aprofundar os conhecimentos sobre os LC por meio da troca de experiências docentes, compondo um diálogo colaborativo defendido por Jorge (2005) como “um meio de aprendizagem que permite aos aprendizes explicitarem suas competências, trazendo para discussões suas histórias pessoais, repletas de valores e crenças” (JORGE, 2005, p. 40).

O curso teve carga horária total de noventa horas (90h) dividido em três (3) encontros presenciais e dez (10) semanas à distância. Sessenta horas (60h) foram destinadas a debates e questões teóricas e trinta horas (30h) divididas ao longo do curso para construção de atividades possíveis ser implementadas em sala de aula.

A modalidade semipresencial foi escolhida, pois assim, busquei uma maior participação dos docentes, visto que, um curso totalmente presencial poderia gerar incompatibilidades com as agendas de aulas dos participantes, buscando respeitar, sua condição docente.


O título selecionado para o curso foi “*O ensino do espanhol nas escolas públicas: ampliando perspectivas – ESPE*”, buscando sintetizar o objetivo do curso,

sem explicitar a perspectiva seguida. Diante disso, o objetivo do curso foi “discutir os conceitos dos letramentos críticos e o que isso implica na sala de aula, a fim de proporcionar reflexões críticas sobre a atuação docente em Sergipe”. Assim, por meio de leitura e reflexões em grupo, busquei desmistificar a necessidade de um único método, considerando o LC como uma atitude ou postura filosófica, conforme Duboc (2014).

A ementa do curso, disponível no apêndice 4, foi a seguinte: “Estudo dos princípios dos letramentos críticos, e seus mais recentes estudos envolvendo o ensino de línguas estrangeiras e à formação de professores. Foco na perspectiva educacional dos letramentos críticos e suas inter-relações práticas para a justiça social”.

Destaco o sentido de ‘justiça social’ utilizado no sentido de aproximação da educação à sociedade do aprendiz. Jorge (2016) ressalta o termo ‘justiça social’ como portador de múltiplos sentidos, é interessante incorporá-lo, pois, ele permite uma análise social e política do processo educativo: “o que se pretende destacar que a educação é ato político, que a escola não está isolada do resto do mundo e que transformações sociais podem ser impulsionadas pela formação ética dos cidadãos” (JORGE, 2016, p. 134). A autora salienta tal perspectiva, sem excluir a formação técnica dos professores. Nesse cenário, a ementa elaborada permitiu a construção do programa detalhado a seguir:

Figura 3: Ementa do curso



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS**

Curso de formação continuada: O ensino do espanhol nas escolas públicas: ampliando perspectivas - ESPE

Ministrante: Acassia dos Anjos Santos Rosa

E-mail: acassiaufs@hotmail.com **Telefone:** (79) 99121 2934

Carga Horária Total: 90h Modalidade: semipresencial

Ementa: Estudo dos princípios dos letramentos críticos, e seus mais recentes estudos envolvendo o ensino de línguas estrangeiras e à formação de professores. Foco na perspectiva educacional do letramento crítico e suas inter-relações práticas para a justiça social.

Objetivo: Discutir os conceitos letramentos críticos e o que isso implica na sala de aula, a fim de proporcionar reflexões críticas sobre a atuação docente em Sergipe.

Público-alvo: Professores de espanhol que tem experiência na rede pública de ensino

Programa:

1. Apresentação
 - 1.1. Perfil dos participantes
 - 1.2. Desafios do ensino de língua estrangeira nas escolas.
2. Origens e fundamentos
 - 2.1. Surgimento do termo letramento;
3. Os letramentos críticos no ensino de espanhol
 - 3.1. Ensino crítico;
 - 3.2. Letramentos críticos na contemporaneidade.
4. Letramento crítico nas brechas da sala de aula
 - 4.1. Elaboração de materiais didáticos;
 - 4.2. Perspectivas futuras.

Metodologia
Aulas expositivas e participativas presenciais e à distância;

Fonte: elaborado pela autora, 2016

Todas essas informações foram cadastradas como curso de extensão do DLES da UFS, onde atuo como docente. A resolução nº116 de 2006 do Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão – CONEPE da UFS regulamenta a oferta dos cursos de extensão, buscando a padronização da oferta dos cursos. O Art. 4º desta resolução estabelece:

Cursos de Extensão são todas as atividades de ensino acadêmico, técnico, cultural e artístico não capituladas no âmbito regulamentado do Ensino Fundamental e Médio, de graduação e de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* da UFS e podem ser ofertados nas modalidades de Cursos de Divulgação, Cursos de Atualização, Cursos de Capacitação e Cursos de Aperfeiçoamento (CONEPE/UFS, 2006, p. 02).

Como é explicitado na citação anterior, os cursos de extensão são divididos em modalidades de acordo com suas especificações como carga horária, público alvo, ministrantes e frequência. Neste trabalho, o curso em questão foi classificado como curso de atualização por possuir as seguintes características:

§ 2º Os Cursos de Atualização têm como objetivo a transmissão/aquisição de novos conteúdos e/ou técnicas inovadoras relacionados com uma determinada área de conhecimento.

São condições específicas para os cursos de atualização

I. Carga horária mínima: 30h/aula

II. Clientela: professores do Ensino Fundamental e Médio, técnicos e profissionais graduados na área do conhecimento do curso;

III. Corpo docente: professores universitários e/ou profissionais de comprovada experiência, e,

IV. Frequência regular igual ou superior a 75% da carga horária ministrada (CONEPE/UFS, 2006, p. 03).

Sendo classificado como curso de atualização, sua proposta foi submetida para aprovação do DLES no dia 24 de agosto de 2016 e teve sua aprovação para execução no dia 06 de setembro de 2016. Esses dados estão guardados no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA da UFS (Ver anexo 1).

O período de realização cadastrado das atividades foi de 02 de outubro a 10 de dezembro de 2016. Porém, houve um imprevisto, por conta da realização do ENEM e o último encontro presencial, que ocorreria no dia 03 de dezembro, ocorreu no dia 10 do mesmo mês. Além disso, por ser final de ano letivo, os participantes solicitaram um prazo maior para a entrega da atividade final, dessa forma, o término do curso foi prorrogado para o dia 20 de dezembro.

Os encontros presenciais ocorreram nos dias 15 de outubro, 12 de novembro e 10 de dezembro, mais adiante detalharemos como ocorreram esses encontros. Logo após a entrega do material didático final, o curso foi encerrado e o relatório final por mim submetido no dia 28 de dezembro de 2016 (Ver anexo 2). A aprovação final do curso com a liberação dos certificados para os participantes ocorreu no dia 02 de janeiro de 2017.

4.3.1.1. As inscrições

As inscrições foram realizadas via Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA e as vagas foram preenchidas nas primeiras duas horas de inscrição. Além do próprio site do SIGAA, o curso foi divulgado via e-mail e na rede social, no *facebook*, em grupos de professores aprovados na rede estadual. A seguir, uma figura com a tela ilustrativa de inscrição do curso com as informações necessárias para inscrição.

Figura 4: Tela de inscrição no curso.

Para realizar a solicitação de inscrição nesta ação deve-se observar as instruções abaixo:

Público-alvo: professores graduados em Letras espanhol ou Letras português-espanhol que atuem no ensino público no estado de Sergipe

Carga-horária: 90h (78h online + 12h presenciais), com certificado emitido pela UFS;

Período de inscrições: de 09 a 25 de Setembro ou até acabarem as vagas (via SIGAA);

Início: 02 de Outubro de 2016 (aula inaugural- online);

Duração: de 02/10 a 10/12 de 2016;

Formato: Curso semipresencial, com 3 (três) encontros a serem realizados aos sábados, das 8h às 12h, nas dependências da UFS - Universidade Federal de Sergipe - Campus São Cristóvão. (Caso seja consenso do grupo, os dias podem ser alterado)

As demais atividades serão realizadas em uma plataforma virtual, na qual todos os alunos serão cadastrados;

Curso totalmente GRÁTIS

Necessário anexar comprovante que é professor da educação básica em Sergipe (rede pública).

Dúvidas: acassiaufs@hotmail.com

Fonte: Arquivo pessoal

No primeiro momento, o objetivo era inscrever 15 professores da rede estadual entre os dias 09 e 25 de setembro de 2016. Porém, nas primeiras horas de inscrição já havia 29 professores inscritos. Dos inscritos, todos tinham experiência e interesse na educação básica e pública, porém nem todos atuavam no momento. Minha atitude foi aceitar todos os 29 inscritos e encerrar o período de inscrição, já no primeiro dia.

4.3.1.2. Organizando a aprendizagem: o Moodle e a plataforma hospedeira

Optei pelo ensino semipresencial, dessa maneira, foi preciso buscar uma plataforma para dar suporte as atividades destinadas a serem realizadas à distância. A difusão das novas tecnologias facilita o acesso, bem como diversifica as práticas e instrumentos utilizados no ensino à distância, ou no nosso caso, no ensino semipresencial. Hoje, para a mediação dessa modalidade de educação é comum utilizar o chamado Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, um dos mais difundidos, por ser um software livre, é o *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, doravante Moodle.

O Moodle é bastante conhecido e utilizado na educação à distância. Esse software foi criado em 1999 pelo australiano Martin Dougiamas, sendo hoje utilizado em todo o mundo como plataforma de aprendizagem online (SANTANA, 2008, p. 02). Para a autora, o Moodle:

é utilizado por instituições de ensino em todo o mundo por ser um ambiente que não só trata a aprendizagem como uma atividade social, mas focaliza a atenção na aprendizagem que acontece enquanto construímos ativamente artefatos (como textos, por exemplo), para que outros os vejam ou utilizem (SANTANA, 2008, p. 02).

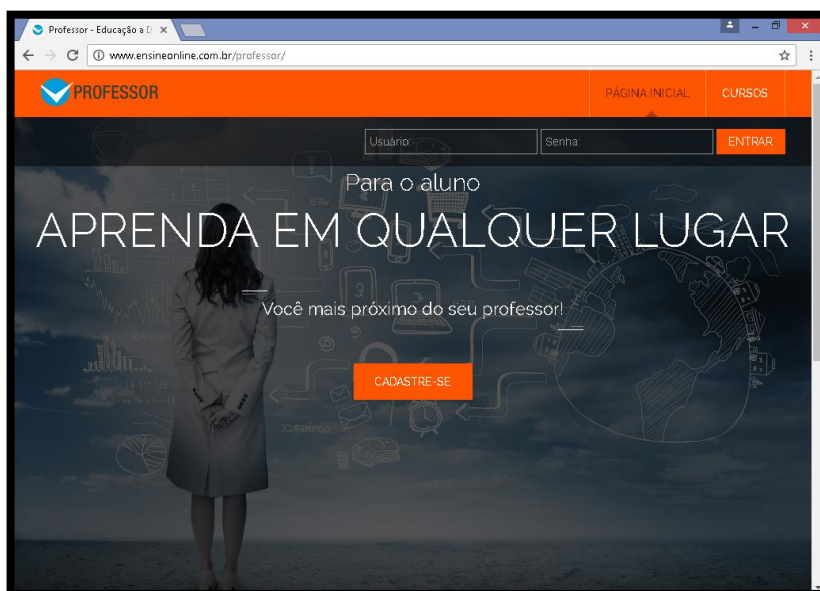
Dessa forma, o Moodle possibilita a construção do conhecimento de forma colaborativa. Por ser um software livre, o Moodle é caracterizado pela liberdade de utilização e de controle na adaptação e na execução no controle de seus dados. Para Santos (2015), “esse tipo de software não tem custos, pode ser usado por qualquer usuário de maneira independente” (SANTOS, 2015, p. 02). Esse fator é bastante relevante para a área da educação, que necessita de liberdade para atuar, pois, muitas vezes, possui poucos recursos para a sua execução.

O emprego de software livre na educação é uma alternativa imprescindível a qualquer projeto educacional, tanto no setor público como privado. Fatores tais como liberdade, custo, flexibilidade são estratégicos para a condução bem-sucedida de projetos educacionais mediados por computador (SANTANA, 2008, p. 03).

Apesar do software livre possuir acesso e licença livres, necessita de um site hospedeiro para funcionar. Normalmente, as instituições de ensino possuem um site

hospedeiro para o Moodle de maneira gratuita para os professores e alunos. Porém, pensando em dar mais liberdade para o professor em utilizar e gerenciar sua própria plataforma, busquei uma oferecida de maneira independente na internet. A plataforma escolhida foi a 'Ensine online' que oferece estrutura para hospedagem e suporte total para plataformas de Educação à Distância – EAD podendo o usuário optar por pagar ou utilizar gratuitamente o serviço.

Figura 5: Tela de login do curso.



Fonte: Imagem disponível em <<http://www.ensineonline.com.br/professor/>> acesso em 20 de maio de 2017

Escolhi para o curso a versão gratuita como a melhor maneira de oferecer uma opção ao professor da escola pública. Acessei a plataforma pela primeira vez em agosto de 2016 e, nela, é oferecida a opção de obter o Moodle gratuitamente, conforme figura a seguir:

Figura 6: Tela de solicitação do Moodle gratuito



A imagem mostra a interface de usuário para solicitar o Moodle gratuito. No topo, há o logo 'EnsiOnline' e um menu de navegação com links para HOME, SERVIÇOS, TESTE GRÁTIS, PLANOS / CONTRATAR, CURSOS MOODLE e ATENDIMENTO. O título principal é 'Cadastre-se abaixo e tenha seu Moodle Grátis', com 'Grátis' em uma cor mais vibrante. Abaixo do título, há uma instrução: 'Após preencher estes dados, verifique os dados em seu e-mail'. O formulário principal contém dois campos de entrada: 'Nome' e 'Email *'. Abaixo dos campos, há um botão cinza com o texto 'SOLICITAR O MOODLE GRATUITO'. No canto inferior direito, há um botão laranja com o texto 'Alguma dúvida?' e um ícone de fechar (X).

Fonte: Imagem disponível em: <<http://ensineonline.com.br/moodle-gratuito/>> acesso 20 em maio de 2017

O cadastro é bastante simples, precisando confirmar os dados seguindo as orientações enviadas por e-mail. Logo, o Moodle estava disponível para a criação de cursos online ou no meu caso, um curso semipresencial. O site do 'Ensi Online' explica que no plano gratuito professores, profissionais ou mesmo alunos podem solicitar para compartilhar arquivos, materiais, entre outras funções, com liberação imediata para uso. O site também explica que apesar de a plataforma ser compartilhada, ninguém tem acesso ao seu curso, apenas você e seus alunos interagem no curso, fato que realmente acontece.

O site Ensino Online orienta a possibilidade: inserir cursos, inserir alunos/usuários, usar todos os recursos do Moodle, compartilhar arquivos e materiais, conversar online com os participantes do curso. Uma limitação apresentada pela versão gratuita é a quantidade de participantes que podem ser cadastrados, são no máximo 40 alunos, contudo, o professor pode criar quantos cursos desejar.

Ao cadastrar o curso, o professor pode inserir os alunos ou esperar que eles se matriculem, bastava informar: identificação e senha (que serve para login), e-mail, nome completo. Assim, todo conteúdo é gerido pelo professor e liberado para os alunos inscritos de forma a seguir com a didática do curso.

A plataforma possui as funcionalidades do Moodle, sendo possível cadastrar atividades ou recursos como: fóruns e chats para discussão, postar arquivos, livros, links de páginas da Web, Wiki, questionários, tarefas, glossário, entre muitas outras funções. Por essas funcionalidades, o Moodle é uma ótima ferramenta online para desenvolvimento de cursos.

O Moodle se apresenta como uma ferramenta didática online, uma vez que disponibiliza ao professor a escolha de ferramentas como fóruns, chat, diários, dentre outras que se enquadram dentro do objetivo pretendido pelo professor durante a disciplina (ALENCAR, 2011, p. 02).

A seguir está a tela inicial encontrada pelos participantes ao acessar a plataforma com login e senha. Nela estavam todas as tarefas e textos, bem como instruções e como seguir no curso.

Figura 7: Tela inicial do curso.



Fonte: Arquivo pessoal

O ambiente de interação proporcionava colaboração na construção do conhecimento, em razão de os alunos receberem notificações na plataforma e por e-mail quando um colega postava uma resposta a alguma pergunta do curso, sendo possível o participante conferir se a ideia estava ou não de acordo com o expressado na plataforma. Fator característico do ambiente como colaborativo:

O processo de construção do conhecimento em um ambiente colaborativo de aprendizagem centra sua abordagem no papel ativo dos participantes dentro de um processo de reflexão na ação, interatividade e colaboração feita entre os envolvidos de modo a desenvolver uma aprendizagem significativa (SANTANA, 2008, p. 3).

Também ocorria a identificação ou não com as postagens dos colegas, pois permitia conhecer melhor a realidade das outras escolas e municípios representados no curso. Outra característica importante, por mim configurada, foi a disponibilidades automática das atividades a cada semana, contudo o prazo de encerramento de todas era o último dia de aula. Dessa maneira, o participante poderia voltar as discussões quando desejasse, flexibilizando seu tempo.

Muitos são os benefícios que as tecnologias que propiciam a comunicação virtual oferecem a educação à distância. Mas para um bom aprendizado não basta só ter estes recursos tecnológicos disponíveis, é preciso que o curso seja bem projetado e executado. Assim ao mesmo tempo em que o aluno tem mais liberdade de desenvolver seus estudos mediante a flexibilidade do tempo, tem mantido a garantia de interatividade com professores e alunos, sendo evitado o isolamento e fortificando uma aprendizagem colaborativa (SANTANA, 2008, p. 3,).

As atividades online serviram para aproximar os participantes, posto que a realização de um curso totalmente presencial poderia limitar a participação do público alvo por conta da incompatibilidade de horários e problemas de deslocamento, do interior do estado para o campus da UFS, que fica na grande Aracaju, por exemplo. O curso foi dividido em 10 (dez) semanas de atividades online, divididas de 02 de outubro a 20 de dezembro de 2016, o cronograma completo está disponível no apêndice 5. Para potencializar a interação entre os participantes foram programados três encontros presenciais, descritos a seguir.

4.3.1.3. Participantes da pesquisa

Para ser aluno do curso era preciso ser professor de espanhol, atuar em Sergipe e possuir interesse pela educação básica pública. Atendendo a esses critérios, em menos de duas horas de inscrição já havia 29 professores inscritos. Dos 29 inscritos, 20 atuavam na educação pública e 9 na rede particular. Todos possuíam interesse no ensino básico público e de alguma forma se vinculava a ele, seja na participação em programas como o PIBID, seja em contratos passados com a rede pública ou mesmo em cargos de gestão escolar. Assim, aceitei todas as inscrições e os 29 passaram a ser alunos do curso.

A idade dos docentes, segundo o primeiro questionário aplicado (ver apêndice 2) variava entre 24 e 44 anos. Todos formados no estado de Sergipe entre 2005 e 2015, sendo 16 formados em Português-Espanhol e 13 em Espanhol. Ao final do curso

19 professores realizaram pelo menos 75% das atividades propostas, sendo considerados concludentes, dos quais 14 docentes da escola pública e 5 da rede privada. Considero participantes da pesquisa todos os professores que finalizaram o curso para efeito de análise da produção no curso, seja nas aulas presenciais, seja nas atividades à distância.

Contudo, como foram muitos inscritos no curso e, em decorrência disto muitos concludentes, selecionei um grupo para acompanhamento das aulas visando um acompanhamento posterior, já que a característica de um estudo de caso (LEFFA, 2006) é o estudo de um pequeno número de participantes. Os professores selecionados para acompanhamento das aulas foram aqueles participantes dispostos a aplicar seu material em escola pública, como também os que acreditem na perspectiva defendida neste trabalho, isto é, nos letramentos críticos, contando assim, com a colaboração de tais docentes.

Para preservar as identidades de todos os participantes eles serão numerados com participante 1, 2 e assim sucessivamente, com exceção do grupo para acompanhamento das aulas identificadas por nomes fictícios escolhidos pelos participantes, como veremos a seguir.

Em síntese, foram 29 inscritos no curso, destes, 19 participaram, pelo menos, o mínimo suficiente para a obtenção da certificação do curso, que formaram o grupo global de participantes da pesquisa. Para acompanhar o trabalho em sala de aula, selecionei um grupo de 3 participantes detalhados a seguir.

Grupo para acompanhamento das aulas

O grupo para acompanhamento das aulas analisado nesta tese é formado por 3 (três) professoras concludentes do curso. Dessa maneira, busquei selecionar uma mostra significativa do resultado de tudo que foi trabalhado nos três meses de duração do curso.

O grupo foi escolhido, pois, além de mostrarem interesse no curso e nas atividades realizadas, também se mostraram disponíveis para abrir as portas de suas salas de aula para o acompanhamento das atividades desenvolvidas no curso.

Além de terem participado do curso de maneira excelente, todos os participantes do grupo para acompanhamento das aulas atuam como professores efetivos do governo de Sergipe aprovados no concurso do ano de 2012, sendo um da

capital e dois do interior. Na descrição a seguir, utilizo nomes fictícios escolhidos pelos professores livremente, como todos os nomes escolhidos foram nomes femininos, utilizarei esse gênero para fazer referências aos grupos de professores que acompanhei as aulas. Os dados apresentados a seguir, foram retirados dos dois questionários²⁸ aplicados.

Professora HELENA

A professora Helena possui licenciatura plena em português/espanhol desde o ano de 2010. No ano de 2017, dedicava suas 25 horas semanais em dois turnos, de segunda a sábado, de apenas um colégio estadual localizado na capital, Diretoria de Educação de Aracaju (DEA). Está em efetivo exercício desde o dia 06/06/2014, possuindo experiência em outros segmentos como escola particular e federal.

A professora é casada, tem um filho, atua apenas no ensino médio e toda sua carga horária é destinada ao espanhol. Na graduação, não participou de projetos de extensão, grupos de pesquisa ou similares. Possui especialização em 'Língua Espanhola' cursada em uma faculdade particular localizada em Aracaju e considera o ensino público a parte mais gratificante e ao mesmo tempo mais difícil em sua carreira.

Encontra frequentemente outros professores da área de ensino de línguas para compartilhar angústias e experiências. Para a professora, o ensino de língua espanhola na escola pública em Sergipe representa uma possibilidade de acesso a outras culturas. Por fim, as respostas e atitudes da professora demonstram uma busca com muita garra uma melhor educação para seus alunos. Como pode ser evidenciado na análise da implementação da atividade na seção 4.3.1 desta tese.

Professora CLARA

A professora Clara possui licenciatura em português/espanhol desde 2011, entrou em efetivo exercício no dia 05/05/2016, atuava no ano de 2017 em um colégio estadual localizado no município de Riachão do Dantas no centro sul sergipano que faz parte da DR 2. Além da rede estadual, possui experiência em escolas particulares e cursos preparatórios para concursos.

²⁸ Questionários disponíveis nos apêndices e explicados na seção 3.4.5 desta tese.

A professora é solteira, tem um filho e se desloca de seu município para ministrar aula em outros. Na graduação, não participou de projetos de extensão, grupos de pesquisa ou similares. Possui especialização em 'Análise e elaboração de material didático de língua espanhola' pela UFS. Atualmente, para complementar sua carga horaria na rede estadual, além da língua espanhola ministra aulas de língua portuguesa.

Em sua vida docente, considera o carinho e a troca de conhecimentos entre professor-aluno a experiência mais gratificante e o mais difícil é manter tudo em perfeita ordem, com planejamentos e diários escolares sempre em dias, além de "manter a calma, quando, segundo a professora, a vontade é de sair de sala e não voltar mais" (Questionário 1, pergunta 9, Professora Clara).

Raramente tem contato com outros professores de línguas para trocar experiência, quando isso ocorre é:

em família, pois tenho uma prima que é professora de língua inglesa e uma esposa de um tio professora de língua espanhola. É sempre bom poder trocar experiências, principalmente porque trabalhamos em cidades diferentes, conhecemos realidades diferentes (Questionário 2, pergunta 10, Professora Clara).

Considera, de acordo com o questionário, a língua espanhola como um grande avanço, em razão de os alunos terem o direito de estudar outra língua, com isso ocorre o engrandecimento no currículo escolar dos alunos, sendo uma disciplina muito importante.

Professora ELIS

A professora Elis possui licenciatura português/espanhol desde 2011, entrou em efetivo exercício no dia 27/09/2016 e atuava até meados de 2017 em dois colégios estaduais, um localizado no município de Propriá e outro no município de Telha. Ambos no baixo São Francisco constituintes da DR 6. Nessa época, para complementar sua carga horária, além da língua espanhola ministrava aulas de artes e literatura, como também, atua no Pré-Seed, pré-vestibular oferecido pelo estado aos alunos de escola pública.

Em maio de 2017, a professora passou a atuar na escola de tempo integral que faz parte da reforma do ensino médio recentemente proposta. Dessa forma, a

professora passou a atuar apenas em uma escola do município de Propriá com dedicação exclusiva, dedicando-se apenas ao ensino da língua espanhola.

A professora é solteira, não tem filhos e mudou-se para o município de Propriá para poder trabalhar. Na graduação, participou voluntariamente de um grupo de pesquisa, segundo ela: “Abriu meus olhos para o ensino de espanhol de maneira mais abrangente, diferente da maneira tecnicista e metódica, atrelada à realidade de nossa comunidade” (questionário 2, pergunta 5, Professora Elis), fato fundamental para sua motivação para a começar uma especialização em ‘Língua Espanhola’, oferecida por uma faculdade particular de Aracaju, logo ao fim de sua graduação. Após, ministrou em escolas particulares, até conseguir a aprovação no concurso.

Apesar de ter se formado em 2010, é uma professora sem muita experiência de sala de aula, antes do ingresso na rede estadual de ensino, entretanto a experiência mais gratificante de sua vida docente é:

A que estou vivenciando no momento. Lecionar em escolas de ensino médio, como professora de espanhol, de fato. Mesmo tendo que cumprir a carga horária com outras disciplinas. É a primeira vez que trabalho na rede estadual, com o cargo de professora de espanhol. Uma experiência única! (Questionário 2, pergunta 8, Professora Elis).

O mais difícil apontado pela professora é saber lidar com a heterogeneidade e desmotivação das turmas.

programo as aulas e não consigo aplicá-las da maneira que planejei. Nem sempre os alunos topam ser alunos ativos participantes da aula. Tento incentivá-los, mas sinto que eles não se esforçam, mesmo assim (Questionário 2, pergunta 9, Professora Elis).

No início da pesquisa, uma professora com pouca experiência, mas muita determinação em realizar um trabalho significativo para os estudantes de escola pública. Evidências dessa determinação podem ser notadas quando ela deixa a casa de seus pais para morar na cidade que trabalha.

4.3.1.4. Encontros presenciais

No total, foram três encontros presenciais que serviram para ampliar a discussão e pensamentos iniciados na plataforma online. Os encontros ocorreram aos sábados, pois era o dia que a maioria dos professores poderia participar. No entanto,

mesmo ocorrendo aos sábados, houve muitos casos de falta por conta de sábados letivos nas escolas para reposição de aulas.

Dessa maneira, em nenhum dos encontros foi possível reunir todos os professores participantes. Os professores que faltavam aos sábados, deveriam realizar participações online na plataforma para alcançar a participação mínima necessária para a conclusão do curso: 75%. No quadro a seguir apresento dados relativos ao curso.

Quadro 8: Dados dos encontros presenciais

Encontro	Data	Presentes	Justificativas	Tema do encontro
1°	15/10/16	14	10	Perfil dos participantes; Desafios do ensino de língua estrangeira nas escolas.
2°	12/11/16	9	12	Os letramentos críticos no ensino de espanhol; O ensino de espanhol em contexto sergipano.
3°	10/12/2016	10	12	Letramentos críticos nas brechas da sala de aula; Elaboração de materiais didáticos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

Tais encontros ocorreram aos sábados, assim, alguns professores não puderam estar presentes por motivos diversos. Na plataforma online, havia espaço para que os presentes compartilhassem o que se passou no encontro e os ausentes perguntassem sobre o encontro.

A seguir há um breve resumo dos encontros presenciais que foram registrados em áudio. Entretanto, os pontos mais relevantes para esta tese estão analisados nos capítulos 4 e 5 dedicados à análise dos dados.

Primeiro encontro presencial

O primeiro encontro ocorreu no dia 15 de outubro de 2016, das 8h às 12h, na sala 108 da didática VI, do campus de São Cristóvão da Universidade Federal de

Sergipe. Esse encontro contou com a presença de 14 (quatorze) participantes. 10 justificaram a ausência e cumpriram as atividades de reposição da aula. 5 não justificaram, nem interagiram. O encontro foi reservado para conhecer melhor os participantes e debater o texto das OCEM na parte relativa às línguas estrangeiras modernas (BRASIL, 2006a).

Na ocasião, consegui compreender melhor a realidade de cada um. Ao questionar sobre a formação inicial dos professores percebi uma formação dividida em três grupos: o primeiro aponta uma formação teórica voltada aos moldes estruturais, onde a gramática era privilegiada. Outro grupo, indica uma zona de transição, na qual a metade de sua formação predominou uma formação tradicional, enquanto na outra metade houve um contato com teorias diferenciadas, a exemplo do ensino comunicativo, fundamentada no livro “*Nuevo Ven*” de língua espanhola. Por fim, um terceiro grupo afirmou sua formação como construída majoritariamente em contextos de interação linguística.

Segundo encontro presencial

O segundo encontro ocorreu no dia 12 de novembro de 2016, das 8h às 12h, na sala 04 da didática III, do campus de São Cristóvão-SE da Universidade Federal de Sergipe. No total, 9 participantes estavam presentes. 12 justificativas como: religião, doença, trabalho e 8 não justificaram, nem participaram das atividades de reposição.

No início, fizemos um debate sobre o texto de Monte Mor sobre o conceito de crítico. Assim, os participantes começaram a refletir sobre o conceito de ser crítico, que não está apenas relacionado a temas e erudição (ZACCHI, 2011). Essa aula também foi reservada para falar sobre o ensino do espanhol em contexto sergipano, enfatizando o pertencimento nas aulas do espanhol. Momento em que os professores puderam repensar e se autoquestionar (MENEZES DE SOUZA, 2011) o lugar do espanhol na identidade dos seus alunos.

Em seguida, pensamos no estudo da América Latina sobre três perspectivas: histórica, política e cultural. Neste encontro, a interação foi bastante significativa, pois, senti os professores relacionando a todo tempo os textos vistos no curso com a prática em sala de aula, ao mesmo tempo, conhecendo melhor os contextos dos colegas. Além disso, foi possível que eles comessem a pensar sobre a atividade final.

Terceiro encontro presencial

O último encontro ocorreu no dia 10 de dezembro de 2016, das 8h às 12h, na sala 106 da didática VI, do campus de São Cristóvão-SE da Universidade Federal de Sergipe. Estavam presentes 10 participantes. 12 justificaram (religião, doença, trabalho) e fizeram reposição de aula. 8 não justificaram, nem participaram de atividades extras.

Antes de iniciar a aula, expliquei sobre como obtive a plataforma online gratuita e muitos se interessaram em utilizar com seus alunos posteriormente. Falamos sobre a atividade final e alguns dos professores já mostraram como pensaram nas suas atividades. Nesse momento, houve uma troca de conhecimentos, pois uns opinavam sobre as atividades dos outros e até davam ideias sobre possibilidades de atuação em sala de aula.

Esse encontro foi marcado pela satisfação e reconhecimento do curso por parte dos professores. Foi possível perceber uma motivação dos professores para seguir para sala de aula e experimentar as ideias compartilhadas, alguns apontaram já terem modificado características de suas aulas. Foi o momento de retomar tudo visto e ao mesmo tempo levantar mais questionamentos. Por fim, nos saudamos com um feliz natal e os participantes assinaram os termos de autorização de participação na pesquisa, disponível no apêndice 1.

4.3.2. Questionários

Escolhi esse instrumento de geração de dados, dentre outros aspectos, por possibilitar sua aplicação para vários participantes e em vários lugares ao mesmo tempo (MCLURE, 2002). Sua aplicação ocorreu no início do curso, a fim de definir o perfil do docente e gerar dados diversos sobre sua atuação, formação inicial e continuada.

A aplicação dos questionários antecedeu a formação teórica dos participantes para não influenciar suas respostas, pois questionaremos o que os professores entendem por crítico, como foi sua formação, como aplicaria dada atividade.

Foram passados dois questionários, um antes do início do curso e outro nas primeiras semanas do curso. Ambos questionários foram elaborados no *Google Drive*,

permitindo a compilação das respostas automaticamente. O primeiro questionário foi passado antes do período de inscrição, como sondagem para os possíveis participantes do curso. Nesse questionário, busquei gerar dados como melhor dia e horário para encontros presenciais, bem como perfil de atuação profissional e o conceito de crítico. Antes de acessar o questionário, o professor tinha acesso as informações da pesquisa e declarava se queria ou não seguir respondendo. A seguir estão as perguntas utilizadas no questionário 1 e seus os objetivos, disponível também no apêndice 2.

Quadro 9: Questionário 1

Perguntas	Objetivos
<p>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Convidamos o (a) Sr (a) para participar da pesquisa sob a responsabilidade da pesquisadora Acassia dos Anjos Santos Rosa (Matrícula: 2015650975) sob a orientação Míriam L. S. Jorge, da Faculdade de Letras da UNIVERSIDADE Federal de Minas Gerais e coorientado pelo professor Vanderlei J. Zacchi, do Departamento de Letras estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe. Este questionário pretende compreender o perfil do professor de espanhol que atuam no estado de Sergipe. Ele faz parte das coletas de dados da tese de doutorado intitulada “Formação continuada de professores de espanhol em contexto sergipano: contribuições do letramento crítico” e que tem como objetivo “contribuir para a formação continuada dos professores de espanhol, sob a perspectiva do letramento crítico, a partir das percepções e atitudes dos professores participantes da pesquisa” que faz parte do curso de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Minas Gerais. Sua participação é voluntária e se dará por meio da resposta de um questionário que possui 3 seções. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são quase nulos, não oferecendo prejuízos claros aos envolvidos. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a evolução da ciência na amplitude deste tema. Se depois de consentir em sua participação o (a) Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Av. Marechal Rondon, S/N, Jd. Rosa Elze, São Cristóvão-SE, pelo telefone (79 –991212934 – Acassia Rosa).</p>	<p>Informar aos participantes os dados da pesquisa, esclarecendo o objetivo do questionário. Esse consentimento foi preciso, pois os professores que tiveram acesso a esse questionário, ainda não estavam matriculados no curso. Faz parte da prévia do questionário.</p>
<p>Consentimento Pós–Informação: Eu fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. <input type="checkbox"/> Concordo com o exposto (continuar respondendo); <input type="checkbox"/> Não concordo e não aceito participar da pesquisa (sair do formulário sem salvar).</p>	<p>Obter o consentimento da participação da pesquisa. Faz parte da prévia do questionário.</p>

<p>O público alvo desta pesquisa são os professores de espanhol que atuam no estado de Sergipe. Apenas continuar se você faz parte desse perfil.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, sou professor(a) de espanhol e atuo no estado de Sergipe(continuar respondendo);</p> <p><input type="checkbox"/> Não, não sou professor de espanhol e/ou não atuo em Sergipe (sair do formulário sem salvar).</p>	<p>Garantir a participação do público alvo desejado. Faz parte da prévia do questionário.</p>
<p>1. Nome completo.</p> <p>2. Telefone para contato.</p> <p>3. E-mail para contato.</p> <p>4. Qual a sua idade?</p>	<p>Obtenção dos dados pessoais. Início do questionário propriamente dito.</p>
<p>5. Após a conclusão de sua graduação, quais cursos você frequentou? (pode marcar mais de uma opção)</p> <p><input type="checkbox"/> Nenhum;</p> <p><input type="checkbox"/> Cursos de curta duração (cursos de idioma, de formação continuada);</p> <p><input type="checkbox"/> Eventos, palestras, seminários e congressos de letras e áreas afins;</p> <p><input type="checkbox"/> Pós-graduação Latu sensu (Especialização);</p> <p><input type="checkbox"/> Pós-graduação Stricto sensu (Mestrado);</p> <p><input type="checkbox"/> Pós-graduação Stricto sensu (Doutorado);</p> <p><input type="checkbox"/> Outro.</p>	<p>Traçar o perfil profissional de formação dos participantes.</p>
<p>6. Há quantos anos você leciona língua espanhola?</p> <p><input type="checkbox"/> Menos de 1 ano;</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 1 e 5 anos;</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 5 e 10 anos;</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 10 e 15 anos;</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 15 e 20 anos;</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 20 e 25 anos;</p> <p><input type="checkbox"/> mais de 25 anos.</p> <p>7. No momento você leciona outras disciplinas?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim;</p> <p><input type="checkbox"/> Não.</p> <p>7.1 Se sim, quais.</p> <p>8. Quantas turmas no total você tem no momento?</p> <p>9. Quais segmentos você atua no momento (pode marcar mais de uma opção):</p> <p><input type="checkbox"/> Escola pública municipal;</p> <p><input type="checkbox"/> Escola pública estadual;</p> <p><input type="checkbox"/> Escola pública federal;</p> <p><input type="checkbox"/> Escola da rede particular;</p> <p><input type="checkbox"/> Universidades/faculdades(ensino superior);</p> <p><input type="checkbox"/> Curso de idiomas;</p> <p><input type="checkbox"/> Outro.</p> <p>10. Em quais turnos você trabalha (pode marcar mais de uma opção):</p> <p><input type="checkbox"/> Manhã;</p> <p><input type="checkbox"/> Tarde;</p> <p><input type="checkbox"/> Noite.</p> <p>11. Em quais dias na semana você trabalha (pode marcar mais de uma opção):</p>	<p>Traçar o perfil profissional de atuação dos participantes.</p>


<input type="checkbox"/> Segunda; <input type="checkbox"/> Terça; <input type="checkbox"/> Quarta; <input type="checkbox"/> Quinta; <input type="checkbox"/> Sexta; <input type="checkbox"/> Sábado; <input type="checkbox"/> Domingo.	
12. Você se considera um professor crítico? <input type="checkbox"/> Sim; <input type="checkbox"/> Não. 13. O que você entende por crítico?	Entender o que o professor compreende por crítico antes do início do curso.
14. Você acha importante participar de um curso de formação continuada de professores de espanhol? * <input type="checkbox"/> Sim; <input type="checkbox"/> Não. 15. Você gostaria de ser avisado sobre a oferta de cursos gratuitos de formação continuada de professores de espanhol? * <input type="checkbox"/> Sim; <input type="checkbox"/> Não.	Saber do interesse do professor sobre contato futuro para a participação no curso.
16. Qual (is) o (s) horário(s) você considera mais adequado(s) para participar de um curso de formação continuada de professores. (Você pode marcar mais de uma opção) <input type="checkbox"/> Manhã; <input type="checkbox"/> Tarde; <input type="checkbox"/> Noite. 17. Qual (is) o (s) dia (s) da semana você considera mais adequado (s) para participar de um curso de formação de professores. (Você pode marcar mais de uma opção) <input type="checkbox"/> Segunda; <input type="checkbox"/> Terça; <input type="checkbox"/> Quarta; <input type="checkbox"/> Quinta; <input type="checkbox"/> Sexta; <input type="checkbox"/> Sábado.	Saber sobre a disponibilidade de tempo para participação de cursos de formação continuada.

Fonte: Elaborado pela autora, 2016

Conforme apresentei, o questionário anterior buscou traçar o perfil dos professores para melhor me preparar para a elaboração do curso. O segundo questionário investigou aspectos que não estavam contemplados no questionário anterior do perfil docente, dados sobre sua atuação, bem como características de sua formação até então. Esse segundo questionário foi passado ao início do curso e buscou gerar, além disso, alguns relatos de situações que marcam sua formação inicial, como também relatos que marcaram seu exercício profissional, conforme podemos ver a seguir:

Quadro 10: Questionário 2

Perguntas	Objetivos
1. Nome	Identificação do questionário para facilitar a análise dos dados.
<p>4. Qual o município(s) de atuação?</p> <p>2. 1. Atualmente, você leciona (pode marcar mais de uma opção): <input type="checkbox"/> Ensino Infantil; <input type="checkbox"/> Ensino fundamental; <input type="checkbox"/> Ensino médio; <input type="checkbox"/> Ensino técnico; <input type="checkbox"/> Ensino superior; <input type="checkbox"/> Cursos livres.</p> <p>2. 2. Para os professores que atuam na rede estadual, toda a carga horária é destinada ao ensino de língua espanhola? <input type="checkbox"/> Sim; <input type="checkbox"/> Não.</p> <p>2. 2. 1 Se não, qual (is) disciplina (s) completa (m) sua carga horária?</p>	Traçar o perfil profissional de atuação dos participantes.
3. Por que você resolveu se inscrever nesse curso "O ensino do espanhol nas escolas públicas: ampliando perspectivas - ESPE"?	Compreender o objetivo do participante no curso.
<p>4. Você possui graduação em: <input type="checkbox"/> Letras Espanhol; <input type="checkbox"/> Letras português/espanhol.</p> <p>5. Em sua graduação você participou de projetos de extensão, iniciação científica, iniciação à docência, grupos de estudos ou afins? 5.1 Se sim, qual (is)? 5.2 O que mais marcou essa (s) experiência (s)?</p> <p>6. Quais principais perspectivas teóricas (abordagens, metodologias, métodos) marcaram sua trajetória acadêmica? 6.1 Elas te ajudam em sala de aula? <input type="checkbox"/> Sim; <input type="checkbox"/> Não. 6.2 Se sim, como?</p> <p>7. Você possui Pós-graduação Lato sensu (especialização) ou Stricto sensu (mestrado/doutorado)? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não 7.1 Se sim, qual título?</p>	Traçar o perfil profissional de formação dos participantes.
<p>8. Qual experiência você considera mais gratificante em sua vida docente?</p> <p>9. O que você considera mais difícil em sua vida docente?</p>	Compreender como o professor lida com sua condição docente, buscando relatos dessa experiência.
<p>10. Sem levar em consideração a experiência do curso, você tem contato com outros professores de línguas para trocar experiências docentes? <input type="checkbox"/> Nunca; <input type="checkbox"/> Raramente; <input type="checkbox"/> Frequentemente;</p>	Compreender se há processo de colaboração da profissão docente.

<p>() Sempre. 10.1 Se já teve algum contato, fora do curso, como foi a experiência?</p>	
<p>11. Para você o que representa o ensino de língua espanhola na escola pública em Sergipe?</p>	<p>Compreender como o professor vê o ensino da língua espanhola em seu estado.</p>
<p>12. Caso você se deparasse com essa imagem na internet e resolvesse levar para alguma turma de espanhol. O que poderia ser explorado?</p>  <p>Imagem disponível em: <http://www.flickrriver.com/photos/tags/voseo/interesting/> acesso: 30 de outubro de 2016.</p>	<p>Observar se a perspectiva teórica do professor condizia com seu pensamento prático de atividades</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2016

Com esse questionário, busquei explorar possíveis respostas para as minhas perguntas de pesquisa, principalmente em relação à formação dos professores envolvidos.

4.3.3. Material Didático: a criação dos participantes

Há a construção de material didático pelos professores participantes baseados nos princípios dos letramentos críticos. Os materiais foram construídos para serem implementados em escola de educação básica pelos professores participantes de forma livre para escolher o tema, conjunto de textos, atividades, como também a série, em qual turma esse material possa ser implementado, para que assim possamos observar as possibilidades de construção do sentido de crítico em escolas públicas.

Em todo momento da elaboração do material houve a orientação da pesquisadora a fim de acompanhar o processo e contribuir para a elaboração. Busquei compreender a natureza das propostas, identificando dentre outros aspectos, tópicos, atividades, textos e outras características que identifiquem o material. Quando preciso, fiz novas orientações com o propósito de contribuir para a formação continuada desse professor.

4.3.4. Nota de campo

Realizei observações das aulas das três professoras, observando, dentre outros aspectos, como funciona na prática o material elaborado sob a perspectiva teórica dos LC. Ressalto aqui que a busca é da atitude filosófica (DUBOC, 2014) dos LC que favoreçam compreender as percepções do professor visando alcançar os objetivos da pesquisa.

As aulas foram observadas, mas não foram gravadas em vídeo nem fotografadas para preservar as imagens dos estudantes. Trabalhei com anotações de campo a fim de identificar como os professores conduzem as atividades e qual tratamento é dado ao texto na sala de aula.

Antes de entrar em cada escola, foi solicitada a autorização para realização da pesquisa, tanto para o professor regente da sala quanto para o responsável pela instituição, ou área de atuação do docente, conforme carta de anuência, disponível no apêndice 6.

4.3.5. Diário reflexivo

O diário foi utilizado apenas pela professora Elis, por se tratar da única professora que eu não acompanhei todas as aulas. Escolhi o diário pois “a partir da produção do diário, podemos descobrir os nossos próprios pensamentos e aprofundá-los; conhecermos melhor exercendo uma constante autoavaliação e autocrítica sobre nossas ações e sobre nossos trabalhos em desenvolvimento” (MIRANDA; FELICE, 2012, p. 134). O objetivo foi criar um diário reflexivo que registrasse os sentimentos e opiniões da participante no dia-a-dia, além de permitir uma prática reflexiva, buscando evitar apenas aplicação de uma teoria, mas a reflexão sobre suas práticas.

4.3.6. Entrevistas semiestruturadas

Para Triviños, a entrevista semiestruturada é, “em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas(...)” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). A entrevista ocorreu ao final das observações das aulas e

foram gravadas em áudio. As participantes do grupo para acompanhamento das aulas responderam se alcançaram seu objetivo, como também, as dificuldades e facilidades em participar do projeto. Foi o momento de refletir sobre todo o processo realizado.

Cada entrevista foi elaborada para o participante de acordo com as notações de campo. Algumas perguntas permaneceram por ser aspectos gerais, porém houve uma individualização para melhor compreender cada processo realizado. A seguir, apresento as perguntas utilizadas na entrevista das professoras e seus objetivos. As entrevistas completas estão transcritas no Apêndice 7, 8 e 9 desta tese.

Quadro 11: Roteiro para entrevistas

Perguntas Helena	Perguntas Clara	Perguntas Elis	Objetivo
Porque você elaborou essa atividade?			Compreender a motivação para a realização da atividade.
Em que medida você acredita que a participação dos alunos tenha sido satisfatória? De que maneira a atividade trabalhada se relacionou com algo da vida dos estudantes? Por que você afirma isso?			Compreender a participação e envolvimento dos estudantes sobre a implementação da atividade.
Como seus objetivos com a atividade foram alcançados? O que você mudaria na atividade para que o objetivo fosse melhor alcançado?			Identificar a satisfação da professora participante em relação aos objetivos da atividade por ela implementada.
Em quantas turmas a atividade foi aplicada?	Não realizei a pergunta, pois a atividade foi aplicada apenas uma vez.		Saber a dimensão de implementação que a atividade tomou.
As suas aulas foram na maior parte do tempo conduzidas em espanhol, os alunos não mostraram resistência ao idioma, isso já é uma prática sua em sala de aula? Ao chegar na escola os alunos já estavam acostumados ao idioma?	As suas aulas foram na maior parte do tempo conduzidas em português. Você já tentou falar a maior parte do tempo em espanhol em sala? Por qual motivo você não fala mais em língua estrangeira?		Compreender a relação da professora participante com a utilização da língua espanhola em sala de aula.
Quando você me enviou a atividade pela primeira vez eu fiz algumas observações que talvez pudesse auxiliar na execução de sua aula. Porém, a última observação sobre a escrita de um manifesto ou cartaz em espanhol você não realizou em sala. Por qual motivo?	Na aplicação da atividade final o horário já estava avançado e você resolveu realizar a atividade de um outro modo. É comum que você faça esse tipo de adaptação? Por que?	Houve imprevistos durante a execução? Quais?	Compreender o processo de reelaboração da atividade implementada ou imprevistos encontrados.

	Foi difícil conectar os alunos no <i>WhatsApp</i> para conseguir completar os trabalhos? Como eles reagiram na utilização da ferramenta?		
Não realizei a pergunta pois as atividades foram implementadas em aulas tradicionais da educação básica.	Essa disciplina eletiva foi semelhante as suas aulas tradicionais? Você gostou da experiência?	Compreender as experiências sobre o ensino médio em tempo integral.	
Como você avalia sua participação no curso? Como você avalia a execução do curso? Aponte o que mais o curso contribuiu em sua experiência docente?		Identificar aspectos específicos sobre a realização, participação e contribuições do curso.	
Como você avalia o estado (o governo, a secretaria) em relação ao incentivo a formação continuada do professor? O que você mais gosta de fazer nas horas de lazer? Como você avalia seu tempo para a elaboração de aulas e dedicação a sua formação continuada?		Compreender a relação da professora com sua condição docente.	

Fonte: Elaborado pela autora, 2018

4.3.7. Cristalização dos dados

O último passo seguido foi a cristalização dos dados (GESSLER, 2004) por meio da análise dos dados gerados a partir de instrumentos diversos. A cristalização dos dados pressupõe a imagem do cristal “que combina simetria e substância com uma variedade infinita de formas, multidimensionalidades e ângulos de abordagem, mostrando que não há uma única verdade” (GESSLER, 2004, p. 87). Ao contrário da triangulação dos dados, na cristalização é possível sempre observar pelas diferentes facetas que o cristal oferece, revelando a subjetividade oferecida pela pesquisa qualitativa.

Busquei os possíveis caminhos para responder às perguntas de pesquisa, bem como contemplar os objetivos elencados nesta tese. Para a construção desse momento, houve uma retomada dos aspectos teóricos para analisar todos os efeitos que encaminham a conclusão do trabalho realizado. Os diversos instrumentos utilizados aparecerão ao longo da análise buscando responder às perguntas de pesquisa.

Segundo Martins (2006, p. 87), “a análise de um Estudo de Caso deve deixar claro que todas as evidências relevantes foram abordadas e deram sustentação às proposições que parametrizaram toda a investigação”. Assim, a análise dos dados foi feita em concordância com a pesquisa qualitativa.

A análise foi realizada em duas etapas para melhor tentar contemplar as perguntas e objetivos desta tese: a primeira consiste na análise dos dados gerados durante a execução do curso com todos os participantes concludentes, buscando:

- a) *Analisar as memórias dos professores participantes* com intuito de compreender os processos de formação inicial dos professores participantes. Para isso, utilizo as gravações dos encontros presenciais do curso, as respostas geradas a partir das interações dos fóruns construídos na execução do curso e os questionários aplicados para os participantes. Assim, analiso os relatos realizados pelos participantes a fim de traçar o perfil de formação dos professores. Observo, nessa perspectiva, os caminhos percorridos por esses professores e o lugar das instituições na formação destes.
- b) *Percursos dos participantes: o que mudou?* Objetivando evidenciar os impactos, desafios e possibilidades gerados pelo curso. Utilizo na análise dados gerados nas gravações dos encontros presenciais, as respostas geradas a partir das interações dos fóruns construídos na execução do curso, os questionários aplicados para os participantes e materiais didáticos elaborados pelos participantes.

A segunda etapa da análise se voltou para o grupo de acompanhamento das aulas e a implementação do material construído durante o curso em sala de aula. O grupo para acompanhamento das aulas consiste em três participantes: Helena, Clara e Elis, atuantes respectivamente da capital, do centro sul e do baixo São Francisco do Estado de Sergipe. Visitei às escolas das três professoras participantes para conhecer o campo de atuação e acompanhar a dinâmica da sala de aula das professoras. A análise foi feita a partir das observações e anotações de campo realizada nas escolas, material didático elaborado por cada professora e entrevista final.

- a) *O material didático e os reflexos da formação da professora*: busco relacionar a elaboração do material didático à formação que a professora declarou no curso, além disso, trago as possibilidades do trabalho com LC em tais materiais.
- b) *Desafios enfrentados*: utilizando os relatos que marcaram a implementação do material das professoras, observações das aulas, notas de campo busco analisar os desafios enfrentados por cada docente, a fim de compreender como estes influenciam ou não na implementação do material didático e em consequência dos seus objetivos.
- c) *Após as aulas: percepções da professora e condição docente*: Identificarei as possíveis realizações e frustrações das professoras buscando perceber as contribuições e/ou limitações do curso, observado a condição docente que estas professoras se encontram. Para isso, utilizo os relatos das professoras, observações das aulas, notas de campo e as entrevistas.

Diante disso, no próximo capítulo, apresento a análise a partir das propostas descritas. Busquei possíveis respostas para as perguntas de pesquisa, a fim de encaminhar as conclusões de todo o trabalho realizado.

5. CAPÍTULO 4: CONHECENDO OS PARTICIPANTES: UM OLHAR SOBRE O CURSO

"Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo"

Paulo Freire (1980)

5.1. A formação inicial dos professores: analisando as memórias²⁹

Nessa primeira parte da análise, dedico-me a explorar os dados gerados durante a realização do curso, buscando nas vozes dos participantes caminhos que me levem a possíveis respostas as minhas indagações iniciais. Neste cenário, inicio meu caminho de análise dando atenção aos relatos dos participantes.

Os relatos analisados neste capítulo são aqueles de situações que marcam a trajetória da formação inicial dos participantes. Elas foram tomadas como ferramentas que podem ser eficientes para o autoconhecimento e ao mesmo tempo conhecer o outro, fator fundamental, de acordo com Menezes de Souza (2011), para uma concepção crítica atualizada do letramento. Ao narrar, os participantes evidenciam seus pontos de vista sobre algo ocorrido, isto é, revelam suas percepções sobre determinado acontecimento.

Por esse motivo, ao planejar o curso de formação continuada “*O ensino do espanhol nas escolas públicas: ampliando perspectivas – ESPE*”, optei por proporcionar espaços para relatos dos professores participantes para compreender melhor todo seu processo de formação. Busco assim, a interpretação da formação dos participantes, sem juízo de valor, mas sim, como forma de compreensão da experiência dos docentes (PAIVA, 2008).

Dessa forma, para compreender como foi a formação inicial dos participantes procurei explorar suas memórias por meio de relatos, para assim, compreender o que esses professores carregam em suas lembranças sobre sua formação. Ao mesmo tempo, é possível perceber também o que os professores esperavam de sua formação e como essas expectativas foram ou não sendo realizadas.

²⁹ Utilizo a palavra memória no sentido de lembranças, recordações carregadas pelos professores durante a execução do curso.

Para compreender as memórias dos participantes, analisei os relatos coletados no primeiro encontro presencial dos professores sobre sua formação, bem como, pelas respostas dos questionários, nas quais é possível também inferir alguns aspectos relevantes sobre a formação dos participantes. Comecei a análise pelo segundo questionário, aplicado no início do curso, que buscou traçar o perfil e as características da formação desses professores - detalhes em apêndice 3.

Ao perguntar diretamente: *Quais principais perspectivas teóricas (abordagem, metodologias, métodos) marcaram sua trajetória acadêmica?* os professores relatam perspectivas³⁰ diversas, as mais citadas foram: multiculturalismo; método construtivista, ensino funcional, abordagem comunicativa, como podemos ver exemplos a seguir:

Multiculturalismo, que na época chama-se assim e outros nomes que não lembro no momento... (Questionário 2, pergunta 6, Professora Elis).

O método construtivista, o conhecimento é ativamente construído pelo sujeito e não passivamente recebido do professor ou do ambiente. Cada estudante é visto como alguém com um tempo único de aprendizado e o trabalho em grupo é valorizado. O aluno no processo educacional é visto como um fator essencial para a construção do conhecimento, e não só como um mero receptor de conteúdo. A busca pelo saber não está ligada exclusivamente no ato de ouvir, copiar e fazer exercícios, pois neste aspecto metodológico os alunos devem permanecer calados e quietos em suas carteiras, entretanto, é possível realizar vários tipos de propostas que pressupõem a participação ativa do aluno e não se limitar apenas aos aspectos intelectuais ou a memorização de conteúdos julgados como relevantes (Questionário 2, pergunta 6, participante 8).

A metodologia que marcou e vi na graduação foi a do ensino funcional. Teorias de leitura de Kleiman (Questionário 2, pergunta 6, participante 3).

Para a minha prática em cursos de línguas a abordagem comunicativa me auxiliou bastante a ajudar aos alunos interagirem entre si (Questionário 2, pergunta 6, participante 7).

Abordagem comunicativa e letramento (Questionário 2, pergunta 6, participante 18).

Ressalto que alguns explicitam com detalhes as características das perspectivas teóricas marcantes, como é o caso do participante 8 que expõe o papel do aluno e do professor no construtivismo. Algo também realizado, embora com menos detalhes, pelo participante 7 ao explicitar a abordagem como valiosa nos

³⁰ Utilizarei a palavra *perspectiva* para sintetizar *métodos, metodologias, abordagens, concepções, teorias* que se direcionam ao ensino de línguas. Entendo que há diferença em cada uma das definições, porém, como os professores participantes utilizam indiscriminadamente cada terminologia, a distinção detalhada poderia causar danos a compreensão do que se objetiva.

cursos de línguas. Porém, a professora Elis e o participante 18 apenas citam, sem explicitar detalhes. O letramento aparece apenas em uma resposta, do participante 18, formada em 2015, sem narrar detalhes do que entende por letramento. Algumas respostas tangenciam a pergunta, como por exemplo a resposta da professora Helena:

A metodologia da pré e pós leitura (Questionário 2, pergunta 6, Professora Helena).

Resgato tal referência dada pela professora da proposta feita pelos PCN do ensino fundamental, na parte de orientações didáticas para se trabalhar texto escrito. Na página 91, o documento orienta:

Primeiramente, é necessário que o professor escolha o texto a ser usado para, a seguir, estabelecer um propósito para a leitura (o que pode ser feito em conjunto com a classe). Esse propósito definirá o nível de compreensão a ser alcançado, o que pode abarcar desde uma compreensão geral em relação ao que é tratado no texto, até a procura de uma informação específica, por exemplo, uma data, um nome etc. É útil pensar sobre o trabalho em fases que podem ser chamadas de pré-leitura, leitura e pós-leitura (BRASIL, 1998, p. 91).

O documento segue uma linha sociocultural e talvez seja essa visão carregada pela professora de sua graduação “duas questões teóricas ancoram os parâmetros de Língua Estrangeira: uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 15). Infiro, deste modo, a perspectiva sociointeracional como marcante para a vida acadêmica do participante. Outros participantes não respondem o que foi perguntado e apontam disciplinas ou procedimentos das aulas:

O curso como um todo foi muito importante para os conhecimentos que tenho hoje, mas as disciplinas "psicologia da aprendizagem e da educação" fizeram grandes diferenças em minha profissão (Questionário 2, pergunta 6, participante 14).

Legislação do ensino, práticas de estágio, temas de cultura, compreensão oral e escrita... (Questionário 2, pergunta 6, participante 19).

Os seminários e apresentações de artigos científicos me ajudaram a adquirir uma melhor postura de professor (Questionário 2, pergunta 6, participante 6).

O participante 14 não indica exatamente o que das disciplinas lhe auxiliaram. Em minha concepção, por serem disciplinas de psicologia, evidencio as características das relações comportamentais e afetivas em sala de aula. O participante 19 indica disciplinas diversas, sem destacar exatamente a perspectiva dentro das disciplinas. O participante 6 foge totalmente ao perguntado apontando procedimentos das disciplinas por ela cursada na graduação.

Na sequência do questionário, interroguei se essa perspectiva teórica ajudava em sala de aula, todas respondem sim e explicam:

Na aplicação de conteúdos (Questionário 2, pergunta 6, professora Helena).

A trabalhar de forma com que os alunos se identifiquem com os conteúdos aprendidos, mesmo que sendo uma língua estrangeira, podemos trazer o ensino de língua espanhola voltado para a nossa realidade. Como também perceber a outra cultura, respeitar e perceber sua identidade cultural (Questionário 2, pergunta 6.2, professora Elis).

A professora Helena, que apontou os procedimentos de pré e pós leitura – indicados pelos PCN (1998) e possuem uma visão socioconstrucionista – destaca agora tal visão como facilitadora da aplicação dos conteúdos. Esse fator deve ocorrer, pois, os PCN dão instruções como explorar os conhecimentos dos textos para a facilitação do envolvimento do aprendiz. A segunda resposta é da professora Elis, que apontou como teoria marcante a multicultural. Em sua resposta ao questionário, ressalta que busca trazer os conteúdos da disciplina para a realidade do aluno explorando outra cultura para que este tenha a oportunidade de repensar sua identidade. Essa visão carregada pela professora pode contribuir para a perspectiva dos letramentos críticos, na medida em que pode preparar o aluno para o confronto com “diferenças de toda espécie” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 128). Outras respostas, em relação como a perspectiva teórica ajuda em sala de aula, referem-se à sala de aula invertida, ao ensino funcional e ao comunicativo respectivamente:

Mediando discussões estimulando a participação de todos da seguinte forma: na aula anterior peço que os alunos se preparem previamente para participar de um debate, sugiro uma série de materiais para que a turma se familiarize com os temas que estarão em pauta. Essa metodologia mantém relação com a metodologia da sala de aula invertida, que favorece uma postura mais interativa e instiga a participação dos alunos. A turma estuda os temas em casa, e quando os alunos chegam em sala de aula, estão cheios de questionamentos e ideias que enriquecem a discussão (Questionário 2, pergunta 6.2, participante 8).

Sempre utilizo a leitura como auxílio para o aprendizado da língua espanhola e conhecimentos de outras culturas (Questionário 2, pergunta 6.2, participante 3).

Aprendi a deixar os alunos falarem mais, sendo mais mediadora (Questionário 2, pergunta 6.2, participante 7).

O participante 8 está em sintonia com a perspectiva apontada – construtivismo, que considera o estudante um agente ativo do processo. A sala de aula invertida indica o protagonismo do estudante, ao passo que ele vai em busca dos seus conhecimentos antes mesmo de iniciar a aula. Esse fator favorece a atuação do aprendiz em sala de aula construindo conhecimento. Aponta ainda que o construtivismo ajuda aos alunos realizarem questionamentos, fator fundamental para o conceito de crítica como prática problematizadora carregado por esta tese (PENNYCOOK, 2004 a e b).

O participante 3, que apontou na pergunta anterior o ensino funcional e as teorias de leitura de Kleiman, ignora o funcionalismo e aponta a leitura como principal instrumento para conhecimento de outra cultura, característica de crítica contemplada dimensão cultural do modelo tridimensional dos letramentos (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000). O participante 7, que apontou o ensino comunicativo como marcante em sua trajetória acadêmica, nesta resposta, admite que aprendeu a deixar os alunos falarem mais, porém não ressalta as características da perspectiva apontada.

A seguir, o participante 18, que apontou o letramento e o ensino comunicativo como marcantes em sua vida acadêmica, responde superficialmente como as perspectivas ajudam em sala de aula apenas apontando no direcionamento da aula:

Me ajudando no direcionamento da aula (Questionário 2, pergunta 6.2, participante 18).

Essa resposta superficial pode ter se dado por não conhecimento das perspectivas apontadas ou mesmo por não as aplicar em sala de aula. Feita a apresentação e análise das respostas dos participantes, é possível perceber várias perspectivas apontadas como: multicultural; construtivista, funcional, comunicativa, letramento, socioconstrucionismo. Porém, nem sempre ao explicar como tais perspectivas são postas em prática, é possível alinhar com clareza o pensamento teórico indicado com as ações em sala de aula.

Outro momento no qual os professores falaram sobre sua formação inicial foi no primeiro encontro presencial ocorrido no dia 15 de outubro de 2016, dia do professor. Esse encontro foi registrado em áudio, assim, pude resgatar a expressão dos participantes sendo mais completa que nos questionários, por possibilitar haver a explicação sobre o que foi levantado para debate. Assim, os participantes vão se reconhecendo ou não nos relatos dos colegas ao tratarem sobre sua formação, havendo complementação e retomadas de ideias a partir do relato do outro. É possível perceber diferentes enfoques da formação dependendo do tempo vivenciado no curso de graduação da UFS entre os formados há mais e menos tempo. Alguns relatam que tiveram uma formação voltada para conteúdos gramaticais, a exemplo do participante 5:

Eu sou uma das mais antigas (risos). Eu peguei o curso de graduação quando estava começando aqui na UFS, (...) eu peguei uma formação voltada para gramática. Só que eu sempre tive uma visão crítica, eu participava de movimento popular. (...) Era muito chato vir pra universidade (...) A minha experiência infelizmente foi essa. Não vou dizer que foi ruim, porque tudo é válido, né?... (11.25 min aula 1 parte 1, participante 5).

Esse participante percebe diferenças entre sua formação e a formação atual na universidade, sinalizando mudanças na formação dos professores da instituição. Ela ressalta o enfoque gramatical e a previsibilidade das aulas, mas reconhece a validade do aprendido. Essa visão é defendida por Celani e Sousa (2017) ao valorizarem o vivenciado na graduação, pois mesmo que se torne arcaico, o conteúdo não se torna inútil, “tornam-se materiais possíveis de análises críticas e de muitas adaptações ao contexto escolar em que será ministrado” (CELANI; SOUSA, 2017, p. 66).

O professor revela ainda ter participado de movimentos sociais, o que o ajudou em sua visão crítica. A experiência extra sala de aula, nesse caso, complementa a formação da professora. A participante Clara corrobora com o relato do participante 5 e destaca a pouca articulação com o contexto escolar:

Eu concordo que haja muita teoria e pouca prática. A gente fica muito preso em sala de aula, da universidade. Então eu aprendi que a vivência com alunos, me traria mais prática (...) (25:26 aula 1 parte 1, professora Clara).

Segundo a professora Clara, a universidade prende os alunos aos aspectos teóricos, separando-os da prática de sala de aula, o que pode sinalizar a manutenção do esquema apontado por Saviani (2009) como esquema 3+1, isto é, três anos de teoria e um ano de prática, afastando o licenciando da realidade da sala de aula. Consoante o autor, esse esquema existe desde as décadas de 1940 e 1950, fato que sinaliza a pouca atualização em relação a formação de professores em alguns cursos de graduação.

O mais preocupante, apontado por Celani e Sousa, é que “nem mesmo as disciplinas de estágio supervisionado dá conta de integrar os estudantes universitários à vivência de ensino das escolas” (CELANI; SOUSA, 2017, p. 67). Em outras palavras, o esquema 3+1 apontado por Saviani (2009) não oferece ao aluno de graduação uma vivência do cotidiano das escolas de educação básica, fato que se mantém nos relatos dos participantes dessa pesquisa.

Na sequência das análises, podemos perceber uma fase de transição do curso. Há uma mescla de uma concepção gramática e tradução e outras perspectivas, como por exemplo a comunicativa (livro *Nuevo ven*):

Eu vou obedecer a ordem cronológica, eu sou um pouquinho mais antiga do que alguns aqui. Em minha formação eu peguei 80% dessa visão, mas eu já tive a oportunidade de ter professores com outros pensamentos, isso ajudou bastante na hora de colocar na prática. Eu acredito que eu abri mais assim, meu leque de possibilidades de contextos e outras teorias, em um momento totalmente diferente na pós-graduação que fiz na (*nome da instituição particular*). Então eu acredito que o final do curso e minha pós foram os responsáveis pela minha atuação hoje. Mas, a gente estudava a língua espanhola era pegar aquele “*Nuevo ven*” e gramática, gramática, gramática. Só tinha isso. No curso hoje eu acredito, eu vejo muito distante. Eu vejo meus estagiários, por exemplo, eu trabalho com o PIBID e eu vejo outras teorias, outra linha. Eu estou na transição, entre a concepção mais antiga e a galera mais nova (Áudio 1, parte 1, 12.35 min, professora Helena).

A professora Helena aponta essa fase de transição passada pelo curso de Letras espanhol e português/espanhol da UFS. Ela sinaliza sua formação como comunicativa ao citar o livro ‘*Nuevo ven*’ e também uma visão voltada para a gramática e tradução. Porém, já assinala uma transição ao afirmar que no final do curso pode perceber uma contextualização na forma de ensinar, bem como quando cursou uma especialização.

A pós-graduação serviu então para uma complementação de sua formação, considerando aspectos não explorados na formação inicial. Por outro lado, a

experiência da professora Helena reforça o esquema 3+1 de Saviani (2009), que concentra a prática e contextualização para o final do curso. Relato semelhante é o do participante 7:

Na verdade, a gente passou a maior parte da graduação nessa metodologia mais antiga e no final de 2009 em diante, foi que começaram a mudar. Eu terminei em 2010, 2011 e já tinha uma outra ideia. A maior parte foi da parte gramatiquero (Áudio1, parte 1, 13:49min, participante 7).

O participante 7 corrobora com a professora Helena e aponta um destaque para a perspectiva da gramática e tradução em suas experiências durante a graduação. Ela destaca ainda, a manutenção do esquema 3+1 (SAVIANI, 2009), ao afirmar que apenas no final do curso que as metodologias começaram a mudar.

Porém, o interessante do relato desse participante, é que agora ele é professor substituto do mesmo curso que estudou e consegue descrever as transformações sofridas pela forma de abordagem do curso de maneira geral, conforme relato:

(...) agora é diferente porque a maior parte dos meus alunos aqui na universidade são do PIBID, tenho uma turma que a maioria são do PIBID, então eles já não aceitam isso. (...) Eu estou dando língua III, e língua III é subjuntivo, condicional, imperativo afirmativo e negativo, ainda assim a gente consegue fazer de uma forma diferente, mesmo trabalhando esse conteúdo, mais 'na caixinha'. Eles têm propostas, por exemplo estamos começando com os seminários agora, eles não começam com as tabelas. Ontem, por exemplo, uma aluna começou com Pablo Neruda. Então a gente vê que é diferente, que é bacana, para eles e para quem está dando aula. É outra universidade, até a grade curricular é diferente. Eu tenho vontade de entrar na universidade de novo, para fazer de novo. Porque na verdade é tudo tão diferente que eu digo "Meu Deus, porque eu não entrei agora, eu entrei antes?" mas a gente tem que seguir a vida, não dá pra voltar, mas enfim... (Áudio1, parte 1, 14:28 min, participante 7).

O participante 7 salienta as diferenças encontradas na universidade a época de sua formação e agora enquanto professor substituto. Mesmo que haja diferenças na estruturação do curso, as OCEM de línguas estrangeiras (BRASIL, 2006a) afirmam que um método não substitui totalmente o método anterior, ou seja, não se destaca tudo que era feito antes, não se começa do zero. Alguma coisa sempre é retirada para dar sentido ao novo. Por esse motivo, as experiências por ela vividas podem indicar uma fase de transição na formação dos professores da UFS.

Ressalto, com isso, que a formação do professor como um período contínuo, conforme aponta Almeida Filho (2008), que se pautará na formação inicial e dará seguimento para novos conhecimentos e experiências por toda a vida docente. Mesmo o participante 7 afirmando que teve uma graduação com muitas lacunas, hoje, ele consegue fazer parte de uma educação mais contextualizada, relacionando língua e gramática.

Um ponto interessante é que o participante aponta o PIBID como parte formadora da vida dos graduandos. O PIBID busca aproximar os graduandos da sala de aula, antes mesmo das disciplinas de estágio obrigatório, o que acaba aproximando o graduando das práticas específicas do cotidiano escolar, o que distancia a formação pelo esquema 3+1 de Saviani (2009). Segundo relato do participante 7, os alunos possuem propostas diferentes e não pensam “na caixinha”, isto é, estão se distanciando de conhecimentos fragmentados.

A seguir, o relato de Elis reafirma a importância que a participação em um grupo, seja ele de pesquisa, ensino ou extensão, pode marcar a vida do graduando, ajudando-o a perceber novas formas de ensino:

Minha memória é péssima, mas pelo que lembro a metodologia eu peguei em 2007, um pouco antiga, mas já foi mesclando um pouco com outras metodologias. Já em 2009 a gente teve outros professores e a partir de um projeto de pesquisa, que eu participei no último ano da graduação, foi que eu abri os olhos realmente para outro mundo, fora a gramática. Parece que eu vivi os 4 anos na universidade o último assim... mais intensamente e abri os olhos além dos conteúdos gramaticais, além daquela velha metodologia, entendeu? foi que a partir daí, deu gosto mesmo e valeu a pena (Áudio 1, parte 1 16:55, professora Elis).

A professora Elis salienta a transição do curso entre uma visão antiga, relacionada ao foco gramatical e uma visão além dos conteúdos gramaticais. Conforme, mencionei, ela participa no último ano de curso de um projeto de pesquisa e atribui a ele também o mérito para abrir os olhos para outras perspectivas. Em relação a participação nesse grupo de pesquisa a professora relata:

Abriu meus olhos para o ensino de espanhol de maneira mais abrangente, diferente da maneira tecnicista e metódica, atrelada à realidade de nossa comunidade (Questionário 2, pergunta 5.2, professora Elis).

Elis é a única professora do grupo para acompanhamento das aulas participante de grupo de pesquisa na graduação. Tal raridade de alunos em grupos de estudos ou projetos de pesquisa era algo bastante comum na época de transição do curso. Também é a única professora do grupo para acompanhamento das aulas que no questionário 2 (perfil docente) aponta uma teoria como marcante de sua graduação, o multiculturalismo, exatamente a perspectiva teórica principal do grupo de pesquisa por ela participado.

Dessa forma, a participação em um grupo (de pesquisa, de estudos ou similares) ajudam na compreensão de determinada perspectiva, podendo marcar a vida docente do estudante anos após concluída a graduação. Sobre os dados de participação em projetos, dos 19 participantes concludentes do curso, apenas 1 era formada em instituição particular e não participou de projetos, grupos de pesquisa ou monitoria e afins. Os outros 18 eram formados pela UFS, desses, apenas 8 participaram de projetos ou grupos de estudo, conforme tabela a seguir, elaborada a partir dos dados oferecidos na questão 5 do questionário 2:

Tabela 2: Participação em grupos de pesquisa, monitoria e afins

Participaram de projetos, grupos de pesquisa ou monitoria e afins/UFS				
	Ano da formatura	Sim	Não	Total
Fase 1	2005/2009	0	2	2
Fase 2	2010/2012	3	8	11
Fase 3	2013/2015	5	0	5
		8	10	18

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

A tabela destaca a pouca participação dos professores formados até 2012 em projetos, grupos de pesquisa ou monitoria. Após 2013, todos participaram de algo e isso sinaliza a ampliação das oportunidades surgidas no curso, porém, não significa necessariamente todos formados tiveram tal oportunidade. Ressalto que esse é um estudo de caso, analisando a realidade de determinado grupo escolhido, porém, não podemos esquecer que tal mostra é parte da realidade geral.

Além do aumento da demanda de oportunidades de estudo extraclasse, os professores formados mais recentemente na UFS apontam uma situação diferenciada

de formação ao contrário dos dois grupos anteriores. No relato a seguir, o participante afirma ter vivenciado na graduação boas experiências, comparando essa época com o livro “Alice no país das maravilhas”

Bom dia, eu sou (*nome do participante*) e assim, em relação a graduação, está recente, eu terminei em 2013, e não tenho muito a reclamar não, eu diria que assim ‘Alice no país das maravilhas’. Meus professores fugiram muita da questão só gramática pela gramática, partindo para a gramática contextualizada (Áudio 1, parte 1, 28:39, participante 16).

O participante 16 aponta que sua graduação foi maravilhosa, fazendo paralelo com a história infantil, porém, aponta apenas o fato da gramática ser contextualizada como referência de sua formação. Percebo que os professores se baseiam bastante no tipo de tratamento com a gramática para relatarem suas experiências, mas não dimensionam outras questões como a diversidade de perspectivas teóricas, capacidade de questionamento, preparação para a formação para a cidadania entre outras possibilidades. Quem mais se aproxima desse relato é o professor com formação mais recente, em seu relato revela uma formação contextualizada com foco para sala de aula:

Acho que a minha graduação é a mais recente, então, como foi dupla habilitação português-espanhol (...), na parte de espanhol eu acredito que a maioria foi muito inovador por parte dos professores. Não tenho nada a reclamar de praticamente nenhum deles. Foi muito texto, muito debate, muita reflexão sobre o ensino da língua, então eu acho que o que menos foi focado foi o ensino gramatical. Na verdade, eu gostei muito porque eu aprendi a ensinar, todos os professores voltavam para isso: Como a gente pode trabalhar a gramática em sala de aula? Como trabalhar as variações linguísticas? Para mim foi tudo de total valor na minha graduação, foi muito conhecimento (Áudio 1, parte 1, 19:56, participante 6).

O último relato revela a língua e a gramática vistos como complementares, fato não é perceptível nos relatos anteriores. Uma questão relevante apontada pelo participante 6 é a possibilidade de questionamentos ocorridos durante a graduação. Assim, é possível perceber uma formação que conduz o graduando a se indagar as possibilidades de aplicação das teorias vistas em sala de aula. Houve, segundo o participante, uma reflexão sobre o ensino de língua e não apenas o trato de conteúdos descontextualizados do ensino.

O único concludente com formação em instituição particular do estado de Sergipe aponta na resposta 6 do questionário 2 Piaget e Rousseau como perspectivas teóricas que se recorda na graduação. No primeiro encontro presencial descreve sua graduação em detalhes, porém, não aponta especificamente uma perspectiva teórica:

Bom, eu acho que minha formação foi um pouco diferente dos demais aqui, pois eu fiz na (*nome de instituição particular*³¹) e fiz à distância (...). Como era dupla português espanhol, a gente tinha muito pouco do espanhol. O que a gente via do espanhol era justamente a parte de concepção, de pensamentos teóricos, a parte de gramática mesmo eu fui ver num curso de línguas, então quando eu terminei o curso de línguas, eu terminei a graduação, e em seguida eu fiz a pós-graduação. Ai a minha dificuldade foi na pós-graduação que aí, veio a questão da leitura dos textos (...). (Áudio 1, parte 1, 20:17, participante 13)

Pelo relato do participante, é possível perceber que o conhecimento de língua é separado em dois patamares: a gramática e a teoria. Não há uma junção desses elementos, principalmente, não há uma união entre a gramática e seu uso, como se ela fosse separada da língua. Além disso, o participante revela que o seu curso de dupla habilitação deu pouca atenção para a gramática da língua espanhola, assim, a lacuna que ela encontrou em sua graduação foi preenchida com o ingresso em um curso de línguas.

Ao terminar a graduação, o participante aponta seu ingresso em um curso de pós-graduação *lato sensu* e a dificuldade foi na leitura dos textos. Infere-se assim, que a graduação do participante não foi marcada pela leitura de textos, ou ainda a leitura era exigida em nível mais baixo dos exigidos na especialização. Essa, então, seria outra lacuna da sua graduação a ser complementada em outros ambientes.

5.2. Perspectivas teóricas dos professores: fomentando a criatividade

Para observar se a perspectiva teórica do professor condizia com seu pensamento prático de atividades, perguntei no questionário 2: *Caso você se deparasse com essa imagem na internet e resolvesse levar para alguma turma de espanhol. O que poderia ser explorado?*

³¹ Por questões éticas suprimi as referências que possam identificar os participantes.

Figura 8: Texto utilizado no questionário 2



Fonte: questionário 2³²

A imagem foi selecionada por possibilitar a exploração da variação linguística, ponto gramatical, questões de valores sociais, pessoais, cidadania, crítica, entre outras possibilidades. O intuito era perceber qual recorte os professores iriam propor e se isso estaria em consonância com o que foi apontado no questionário ou mesmo durante a execução do curso. Além disso, pretendi estimular a criatividade e reflexão crítica, com intuito de conhecer melhor o que cada professor pensava.

Para análise das respostas, utilizo o modelo tridimensional apontado por Lankshear, Snyder e Green (2000). A primeira é a dimensão operacional envolvendo o domínio do código e das características formais do idioma. Nessa dimensão, algumas respostas apontam que trabalhariam a variação linguística e pontos gramaticais conforme respostas transcritas a seguir:

A variação linguística (Questionário 2, pergunta 12, professora Helena).

Exploraria a cultura... a forma como se fala em determinadas regiões, ou seja, trabalharia a diferente forma de tratamento, que ocorrem algumas determinadas áreas (Questionário 2, pergunta 12, professora Clara).

As diferentes formas de tratamento, o uso do artigo neutro (lo), a questão reflexiva (o poder do dinheiro em nossa sociedade). Dá para trabalhar muita coisa (Questionário 2, pergunta 12, participante 2).

De forma geral, que o poder aquisitivo, nem a profissão ou status, deve determinar a pessoa que somos e sim, o que podemos, em nossa essência e com nossos princípios, ser para o outro e conosco, como também a variante da conjugação do verbo ser (Questionário 2, pergunta 12, professora Elis).

³² Imagem disponível em: <<http://www.flickrriver.com/photos/tags/voseo/interesting/>> acesso: 30 de outubro de 2016.

A professora Helena aponta apenas a variação linguística, sem apresentar detalhes da proposta e sem sinalizar a aplicação da exploração da “pré-leitura e pós-leitura” mencionada como perspectiva teórica marcante em sua trajetória acadêmica. Na resposta da professora Clara, ela afirma a possibilidade de explorar a cultura, o conceito de cultura, porém, limita-se a apontar as distintas formas de falar nas diversas regiões.

As duas respostas que seguem sinalizam a dimensão operacional ao apontarem pontos gramaticais: o participante 2 aponta o uso do artigo neutro, enquanto a professora Elis exploraria a conjugação verbal, sem apontar como. Entendo, que a professora utilizaria o momento de reflexão sobre o ‘eu’ e o ‘outro’ para inserir a conjugação do verbo ser.

Na resposta do participante 2 e da professora Helena, não há exclusividade na dimensão operacional do letramento, envolvendo uma busca da criação de significados em determinada prática, unindo assim a dimensão operacional e a dimensão cultural. Outros participantes também separam a proposta em dois blocos: trabalhar temas e gramática, sem uma associação lógica entre os dois fatores.

Outras respostas enfatizam temáticas, encaixando-se na segunda dimensão apontada pelos autores. A dimensão cultural que envolve a criação de significados em determinada prática, principalmente sobre valores, diversidade e desigualdade, sem explorar aspectos linguísticos. Tais aspectos fazem muito sentido para a compreensão textual, mas se limitam a criar significados em determinada prática, conforme participantes 5, 6 e 3:

Que precisamos cultivar mais valores! (Questionário 2, pergunta 12, participante 5).

A desigualdade social, a valorização dos valores morais e o respeito às diversidades (Questionário 2, pergunta 12, participante 6).

O preconceito racial (Questionário 2, pergunta 12, participante 3).

O participante 5 aponta de maneira muito subjetiva o cultivo, enquanto o participante 6 especifica o trabalho com desigualdades sociais, os valores morais e respeito às diversidades. O participante 3, por sua vez, aponta uma questão bastante específica e diferente dos demais participantes. O preconceito racial não estaria em primeiro plano para a discussão do texto proposto, mas seria esse fator por ela explorado. De igual modo, a atividade de final de curso, proposta por esse participante,

também carrega o tema preconceito racial como tema central. Por algum motivo, o tema interessa o participante e faz com que ele seja recorrente em suas propostas do curso. Pelo menos, nesse curso, não houve diversidade nas propostas temáticas apontadas por este participante.

Por fim, há participantes que apontam detalhamentos da proposta, buscando uma aproximação maior entre o sentido do texto, exploração do aspecto gramatical e a terceira dimensão apontada por Lankshear, Snyder e Green (2000), a dimensão crítica.

Primeiro faria uma leitura destacando o sentido conotativo do texto, fomentando perguntas sobre: as diferenças sociais; o preconceito e a supervalorização de quem tem mais condições financeiras; um paralelo entre as peças de roupas, profissões e valores sociais (formaria um pequeno vocabulário com as peças de roupa e profissões em espanhol). Depois mostraria a variante na escrita e procuraria outro texto, que poderia ser uma tirinha, para fazer uma comparação com a variante (Questionário 2, pergunta 12, participante 19).

A ideia de colonizador x colonizado. Como do ponto de vista cultural a troca dos pronomes faz a diferença nos locais onde é usado e representa de alguma forma uma afirmação da identidade latino-americana, depois desta discussão falaria como esta diferença muda os verbos, conforme apresentado na imagem (Questionário 2, pergunta 12, participante 7).

Destaco a resposta do participante 19 relacionando diretamente as questões culturais e críticas, como a utilização da língua, fato previsto na dimensão crítica dos letramentos apontada por Lankshear, Snyder e Green (2000). A resposta a seguir demonstra a importância da exploração do texto aliada ao aspecto gramatical, além disso, aproxima-se da proposta dos LC (MENEZES DE SOUZA, 2011), pois, não impõe ao aluno a interpretação e/ou atitude correta em relação ao texto como podemos ver no trecho destacado, levando em consideração as interpretações individuais dos estudantes.

Em primeiro lugar, **com certeza abriria uma discussão sobre o que é o mais importante para cada um**. Em segundo, perguntaria o que eles perceberam em relação aos "cortes" ou "correções" nas palavras. Possivelmente, alguns perceberiam de imediato que estava se tratando do uso do "vos" (voseo), pois sempre menciono quando usar e sua conjugação. Por último, eu trataria da questão cultural, ou seja, que cada país tem suas particularidades, mas que isso não limita a comunicação, mas sim permite que tenhamos um vasto conhecimento das culturas e da forma de falar dos povos (Questionário 2, pergunta 12, participante 14) grifo meu.

Essa resposta também contempla a dimensão crítica dos letramentos para Lankshear, Snyder e Green (2000), na medida em que valoriza a conscientização de cidadania. Assim, pela análise das respostas dos professores, percebo a presença das três dimensões que os letramentos possuem: operacional, cultural e crítica. A análise apontou também que as indicações das possibilidades de trabalho com o texto proposto, no geral, seguiram a perspectiva teórica apontada pelos professores.

Entretanto, ao utilizar o texto disposto na figura 8, nenhum dos professores conecta a questão da identidade com a transformação de sentidos gerada pela alteração da variação linguística utilizada. O texto traz uma afirmação identitária sobre valores pessoais, que reafirma uma identidade não associada à bens materiais. Porém, ao deixar de usar a variação dita padrão, o texto passa a possuir também uma afirmação de uma identidade latino-americana, acrescentando um novo sentido da imagem.

Em resumo, de forma geral, no grupo de participantes, houve uma diversidade de apontamentos de teorias e metodologias que rondaram a formação inicial desses professores. Após a análise apresentada, que envolveu a apreciação dos questionários e relatos dos professores, foi possível fazer síntese dos resultados do perfil das perspectivas que permeavam a formação inicial dos professores que estudaram na UFS, conforme quadro a seguir:

Quadro 12: Formação inicial dos professores

	Ano da formação	Perspectiva mais presente	Comentário
Fase 1	2005/2009	As duas participantes apontam a gramática e tradução como sendo foco imperante na graduação.	Relatam que o curso era previsível e apenas focado na gramática, sem associação ao ensino ou à língua.
Fase 2	2010/2012	A gramática e tradução é citada como constante, mas aliada com outras perspectivas como: comunicativa, funcionalista, multicultural, socioconstrucionista.	No geral, os professores fazem comparação de sua formação com o atual contexto do curso de graduação da UFS. Mas, apontam que a chegada de novos professores trouxe uma associação maior entre o curso e a sala de aula.
Fase 3	2013/2015	Formação contextualizada, a maioria dos participantes não cita uma perspectiva. Apenas um participante citou a abordagem comunicativa e letramento, mas sem muita	As participantes apontam um ensino que relaciona teoria e prática docente,

		explicação de como isso foi marcante em sua trajetória acadêmica.	em aulas que estimulam o questionamento.
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

Dessa forma, a primeira fase de graduados na UFS passou por uma formação que teve o foco na gramática, sem muita relação entre a teoria acadêmica e a prática em sala de aula. Na segunda fase, os graduados apontam a mesma tendência da primeira fase, porém, já é possível perceber uma variedade maior de concepções de ensino. Por fim, a última fase é marcada pela contextualização e problematização dos ensinamentos universitários com a futura prática docente.

Independente da fase que tenham se formado, é notório perceber que o grupo de professores participantes do curso possuem uma vontade de aprender cada vez mais, afirmo isso, pois 80% dos participantes do curso afirmaram já ter cursado pós-graduação (especialização) e 75% apontam que participam de eventos, congressos, sempre que possível.

Diante de tudo exposto, é possível perceber que além de uma formação inicial que outorgará o título de docente, é interessante que uma formação continuada constituída de cursos e eventos que contribuam efetivamente para o aperfeiçoamento de suas práticas no cotidiano escolar.

5.3. Contribuições e limitações do curso

Minha análise sobre a participação dos professores se centrará nos comentários e considerações que os professores realizaram ao final do curso, buscando evidências das contribuições e limitações oferecidas. Além disso, busco compreender o que os professores entendem por crítico no início e ao longo das atividades.

Minha intenção não era apresentar conceitos teóricos, mas sim levar os docentes a se autoquestionar sobre seu papel enquanto professores de línguas, podendo auxiliá-los na elaboração e implementação de seus materiais didáticos. Não busquei realizar juízo de valor sobre o que seria certo ou errado, apenas considerando o que se aproxima mais ou menos das concepções por mim selecionadas para este trabalho.

5.3.1. Sou um professor crítico: o que entendo por crítico?

Para esta tese, como já discutido no item 1.3 desta tese, entendo a crítica como problematizadora prática, caracterizada como questionadora, mantendo, um lançamento de dúvidas sobre as formas que compreendo o mundo. Ao mesmo tempo, a crítica em sala de aula de línguas, mantém questões de linguagem, discurso poder e identidade (PENNYCOOK, 2004 a; 2004b; MENEZES DE SOUZA, 2011).

Logo no início do curso, realizei um levantamento prévio sobre o que os professores entendiam por crítico. Passei o primeiro questionário e interroguei, na pergunta 12, quem se considerava um professor crítico e todos disseram que sim. Na sequência, perguntei o que entendiam por crítico e as professoras do grupo que acompanhei nas escolas responderam:

Não deixar o aluno alienado, sem perceber seus próprios erros, buscando sempre o melhor (Questionário 1, pergunta 13, professora Clara).

Alguém que se posiciona diante de acontecimentos sociais ou de teorias já estabelecidas (Questionário 1, pergunta 13, professora Helena).

Um professor que esteja comprometido com o ensino que vai além dos conteúdos programáticos da disciplina, por si só. Que o ensino em sala de aula esteja atrelado aos temas sociais, políticos, culturais e econômicos que estão vigentes na sociedade em que o aluno está inserido e fomentar debates a respeito em sala de aula. Contribuindo assim, para o desenvolvimento crítico dos alunos (Questionário 1, pergunta 13, professora Elis).

Para Clara, o professor crítico deve ter ação direta na vida do aluno, fazendo com que ele se perceba. Fato que está parcialmente de acordo com os conceitos de crítica defendidos neste trabalho, mas se aproxima da crítica social exposta por Pennycook (2004a), na medida em que promove que o aluno se perceba. Para Helena, o conceito de crítico exige um posicionamento diante dos acontecimentos sociais, porém não leva em consideração os conflitos pessoais, tampouco o autoquestionamento que esperava encontrar.

Por fim, para Elis, o conceito de crítico está relacionado aos temas e conteúdos trabalhados em sala de aula, distanciando-se bastante da concepção questionadora apontada por Pennycook (2004a; 2004b) e Menezes de Souza (2011). As duas professoras se aproximam da crítica social articulada sobre as relações sociais e políticas, sem ênfase a uma percepção questionadora (PENNYCOOK 2004a; 2004b). As três professoras possuem uma concepção de crítica, mas não se

caracteriza como a crítica questionadora. Apenas Clara sinaliza a preocupação com uma autopercepção das atitudes dos estudantes (MENEZES DE SOUZA, 2011).

O ponto de vista de Elis, que considera temas como fator importante para a criticidade dos estudantes, já havia sido apontado por Zacchi (2011), ao trabalhar com professores de língua inglesa. Zacchi (2011) defende que alguns professores acreditam que a crítica deve ser realizada de acordo com o tema tratado, ou mesmo que haverá momentos reservados para sala de aula como críticos. Na verdade, o autor defende que a postura crítica é permanente, pois permite um questionamento em qualquer situação do cotidiano.

Outros participantes seguem o mesmo pensamento das professoras citadas. É possível encontrar defesa de temas críticos, conforme o relato do participante 6, ou mesmo a menção a diferentes assuntos, conforme o participante 15, a seguir.

Aquele que instiga o aluno a refletir sobre diversos temas, assim como comparar sua cultura em relação às outras, tentando sempre exterminar os estereótipos e preconceitos (Questionário 1, pergunta 13, participante 6).

Colocar-se a respeito de diferentes assuntos. Ter opinião e saber colocá-la para terceiros (Questionário 1, pergunta 13, participante 15).

Por outro lado, o participante 6, além dos temas críticos, aponta a importância de reflexão e análise dos estereótipos, bem como a comparação cultural, fato condizendo com a dimensão cultural de Lankshear, Snyder e Green (2000), que busca a criação de significados em determinadas práticas.

O participante 15, por sua vez, aponta apenas a importância de expor sua opinião, ter voz, porém, não aponta a necessidade de se escutar o outro para relativizar os saberes. Novamente destaco que os professores carregam um conceito de crítica como crítica social exposta por Pennycook (2004a), que defende conceitos como emancipação e igualdade.

Outros professores relacionaram a crítica à atualização e utilização de métodos de ensino, atribuindo às metodologias por si só, o caráter crítico:

O professor que critica conteúdos e métodos de ensino. Procura sempre o melhor livro de ensino de Espanhol. Ou seja, busca sempre o melhor para o aluno. Claro que sempre com crítica constitutiva, na qual possa somar (Questionário 1, pergunta 13, participante 03).

Sempre estou em busca de novas metodologias para aperfeiçoar ainda mais o meu trabalho, pois sei que sempre podemos fazer melhor (Questionário 1, pergunta 13, participante 12).

Aquele que explora outros recursos, adaptando e melhorando os materiais "impostos". Além de se fazer atualizado e pensativo a respeito do seu desenvolvimento como pessoa e profissional (Questionário 1, pergunta 13, participante 2).

Para esses professores, ser crítico é inovar na utilização de metodologias e recursos, condicionando a criticidade à inovação e atualização de recursos, buscando o melhor para o aluno. Os métodos e materiais didáticos, nessa perspectiva, transformam as aulas em críticas e inovadoras. Essa ideia pode transferir para o professor o poder de julgar o que é melhor para seu aluno, atribuindo-lhe a função libertadora. Novamente relacionada à crítica social, apontada por Pennycook (2004a), que afirma a necessidade de emancipar o aluno.

Em outros casos, a crítica defendida pelo participante se fundamenta de forma isolada no tempo e espaço social, sem ponderar as possibilidades de diferentes visões. Em outras palavras, busca a valorização do 'eu' sem o contato com o 'outro', como o participante 9.

Formar minhas próprias opiniões e expô-las, não deixando o meio me influenciar (Questionário 1, pergunta 13, participante 9).

Dessa forma, a reflexão depende exclusivamente do 'eu', com a valorização de uma verdade pré-concebida, sem possibilidades de questionamentos ou mudanças. Essa posição é bastante contraditória ao pensarmos o conceito de crítica como imprescindivelmente questionadora e autorreflexão (PENNYCOOK, 2004a; 2004b; MENEZES DE SOUZA, 2011), que valoriza o conhecimento de si mesmo e do próximo, como possibilidade de compreensão dos múltiplos pontos de vista, algo fundamental no conceito de crítica defendido neste trabalho.

Destaco três respostas que mais se aproximam do conceito de crítica que defendo nesta tese. O participante 11 por destacar a autoavaliação, os participantes 17 e 19, por salientar a capacidade de questionar e o participante 16, por relativizar o conceito de verdade, valorizando a possibilidade de múltiplos olhares:

Ser uma pessoa que se autoavalia constantemente (Questionário 1, pergunta 13, participante 11).

A capacidade de questionar e refletir diante de diversas situações (Questionário 1, pergunta 13, participante 17).

Aquele que avalia o que está sendo lecionado, seja questionando ou se preocupando com a interação entre o conteúdo aplicado e a realidade do público alvo (Questionário 1, pergunta 13, participante 19).

É a capacidade que tenho enquanto cidadã de argumentar, de enxergar os mais variados ângulos que estão ocultos em verdades impostas na sociedade. É ser consciente de que minha opinião, minha visão de mundo sobre determinado assunto não anula a verdade do outro, pelo contrário, reafirma a existência de múltiplas verdades, aprendendo cada dia mais sobre as diversidades e respeitando as diferenças. Ser crítico é expor uma verdade, sem que ela limite ou tente eliminar a verdade do outro, permitindo novos olhares a aprendizados existentes nas mais variadas possibilidades oferecidas dentro do conhecimento de mundo (Questionário 1, pergunta 13, participante 16).

Os quatro participantes citados expõem conceitos de crítica que contemplam, de algum modo o conceito de crítica que defende para este trabalho. Ou seja, buscam uma visão ampla sobre o lugar que ocupam, buscando uma reflexão e questionamentos sobre seu entorno. O participante 11 destaca a autoavaliação constante, em sintonia com o participante 19 que destaca a importância de avaliar o que se leciona, buscando uma interação entre conteúdo e público alvo. A diferença é que o participante 19 não destaca a autoavaliação, bastante relevante para a crítica questionadora por mim defendida.

De igual modo, o participante 17 destaca a capacidade de questionar em diferentes situações, mas sem enfatizar a importância da autorreflexão e autoavaliação. Por último, o participante 16 descreve com mais detalhes o conceito de crítico que carrega destacando o papel de cidadania e de relatividade da verdade, visto que uma verdade pode não eliminar a outra.

Nesse sentido, a junção das quatro respostas contempla bastante o significado de crítico que defendo, pois, a atitude crítica não seria apenas se colocar no lugar do outro, mas sim, o fato de ser imprescindível conhecer o outro e si mesmo, por isso a autorreflexão e avaliação constantes de suas próprias práticas são relevantes. Após o conhecimento do outro e de si mesmo, o questionamento crítico leva ao conhecimento do seu local de fala, compreendendo os poderes que são determinantes nas relações sociais. Para aulas de línguas na perspectiva dos letramentos críticos, as relações devem estar em sintonia com as questões de linguagem, discurso, poder e identidades.

Diante disso, no curso, houve a tentativa de levar o professor a uma reflexão sobre os letramentos críticos. Ressalto que apenas uma concludente apontou que já conhecia ou estudara algo relacionado ao letramento – conforme descrito sessão

anterior 4.1. Porém, não demonstrou o que entendia por letramento nem sobre letramento crítico, dessa forma, tudo era muito novo, tanto para os participantes quanto para a professora formadora, visto que eu nunca tinha passado por esse tipo de experiência, com um contato tão profundo com os professores da educação básica.

5.3.2. Formação de professores de espanhol: por uma prática problematizadora

Durante o planejamento e elaboração busquei selecionar situações de desconforto e diferença para que os professores pudessem ter a sensação de estranhamento. Ou seja, ao mesmo tempo que fomentei a problematização diversas situações ao longo do curso, procurei ampliar o repertório de experiências dos professores em formação. Vídeos como “O perigo de uma história única - Chimamanda Adichie³³”; “Discurso da menina indígena Natalia López López³⁴” e “Vida Maria³⁵” ajudaram os professores a se reconhecerem (ou não) diante do que seria apresentado. Em relação a esses vídeos, alguns relatos são relevantes para o contexto da análise dessa pesquisa:

Achei muito interessante ambos os curtas e bastante reflexivos também. No primeiro curta, Vida Maria enquanto o assistia, vinha em minha mente lembranças de algumas situações que vivenciei durante a minha infância e me senti um pouco dentro daquela realidade. Hoje, vejo o que me direcionou para um "final" diferente, foi justamente a força de vontade e a percepção que devemos ter daquilo que o mundo tem para nos oferecer e não nos limitarmos a tudo que nos é imposto (...) (Semana 3. Fórum: vida Maria e o perigo de uma história única. Participante 13).

Todos os vídeos usados no curso me surpreenderam e me causaram interesse em desenvolver aulas relacionadas. É importante que o aluno seja consciente de muitas problemáticas trazidas aqui. Em especial o último vídeo sobre a identidade latino-americana, pois amo questões de identidade e acredito que esta precisa ser sempre reforçada e discutida (Semana 7. Fórum: Yo y el español: como meu aluno vê a língua espanhola? Professora Helena).

O reconhecimento ou não com o material apresentado fazia o professor refletir sua própria vida, proporcionando uma identificação com o material do curso. O fórum pedia que os participantes postassem o que mais chamava atenção nos vídeos,

³³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>> acesso em 20 de outubro de 2017

³⁴ Tradução própria de “Discurso de niña indígena Natália Lopes Lopes” Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iMRrphQDIDw>> acesso em 20 de outubro de 2017

³⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yFpOG_htum4&t=21s> acesso em 20 de outubro de 2017

porém, o participante 13 usou uma experiência de vida para expressar sua identificação e intimidade com o que era proposto. Nesse momento, há uma identificação no discurso do outro, fato que corroborou para aprofundar uma autorreflexão de si mesmo.

A professora Helena destaca a relevância do trabalho com as identidades latino-americanas e encontrou nos vídeos uma possibilidade de trabalho prático e problematizador em sala de aula.

Na oitava semana de curso, após dois encontros presenciais, propus um fórum de discussão com a seguinte pergunta “Qual o nosso papel como professores no ensino de línguas estrangeiras sob a perspectiva dos letramentos críticos?” Dessa forma, os professores expressaram o que o letramento crítico implicava em seu papel.

Hoje repenso meu papel no momento que vou realizar cada atividade. Acho importante significar o aprendizado dos estudantes estimulando que eles olhem o outro para rever suas atitudes (Semana 8. Fórum: letramentos e novos letramentos: implicações em minha sala de aula. Professora Elis).

Pensar criticamente nossas atitudes, possibilitando que o aluno se observe por meio de indagações que levem a construção do significado (Semana 8. Fórum: letramentos e novos letramentos: implicações em minha sala de aula. Professora Clara).

As duas professoras apontam características dos letramentos críticos consoantes com as expectativas do curso, isto é, o repensar do papel enquanto docente e discentes por meio de indagações. Elas apontam ainda a significação do aprendizado como ponto essencial de realização dos letramentos críticos.

Ressalto que as discussões dos fóruns e encontros eram problematizadoras e resgatavam relatos de situações que explicitam as experiências e dificuldades em sala de aula, ou seja, não se tratavam de discussões efetivamente teóricas. Tanto que as duas professoras citadas apontam a significação do aprendizado como fator importante para o papel do professor. Dessa maneira os temas e conteúdos já não ganham destaque, e sim a reflexão, autoconhecimento e a significação do aprendizado. De igual forma, as respostas a seguir, também direcionam para a crítica problematizadora (PENNYCOOK, 2004a; 2004b) que defendo nesta tese:

Primeiro devemos ter pensamento crítico, refletir nossas práticas, redefini-las e a partir daí levar nossos alunos a ter pensamento crítico fazendo-os refletir sobre as próprias realidades, questionando, debatendo, desenvolvendo o pensamento crítico de forma consciente (Semana 8. Fórum: letramentos e novos letramentos: implicações em minha sala de aula. Participante 7).

Nós professores além de ensinarmos a língua, devemos também alargar o horizonte de possibilidades dos nossos alunos, tornando o conhecimento diferenciado e crítico. Assim, poderemos levar os educandos a compreender muito além de conceitos estruturais da língua espanhola, mas principalmente o que pode ser feito com esse conhecimento e como o mesmo é transformador (Semana 8. Fórum: letramentos e novos letramentos: implicações em minha sala de aula. Participante 9).

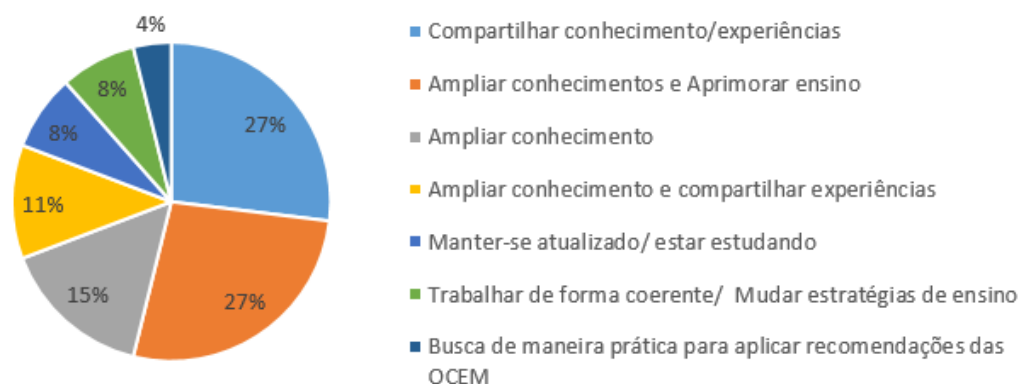
O participante 7 afirma que a perspectiva dos letramentos críticos pode ocorrer em sala de aula por meio da reflexão, questionamentos, debates entre outros aspectos. Na mesma perspectiva, o participante 9 defende a ampliação de horizontes dos estudantes, mas sem esquecer o ensino da língua. Assim, as respostas dos dois participantes contemplam os sentidos de letramentos críticos que defendo nesta tese.

Os questionamentos e discussões trazidas, não objetivaram buscar respostas e conceitos corretos, antes de tudo, incentivei o questionamento e a reflexão sobre as situações apresentadas em comparação com a realidade de atuação de cada professor. As reações foram as mais diversas, possibilitando o conhecimento mais profundo do colega, bem como de suas práticas.

5.3.3. Expectativa e barreiras no processo de formação continuada

A formação continuada do professor deve ser um processo situado e significativo para sua atuação em sala de aula (JORGE, 2006; VIEIRA, 2006; BAPTISTA; LINHARES, 2014). Por esse motivo, é crucial que o professor participe de cursos que atendam suas expectativas. Para saber o que os professores esperavam do curso, interroguei aos professores, na pergunta 3, do segundo questionário: “Por que você resolveu se inscrever nesse curso "O ensino do espanhol nas escolas públicas: ampliando perspectivas - ESPE?” As respostas dos 26 professores estão sintetizadas no gráfico 1, apresentado a seguir:

Gráfico 1: Motivos para inscrição no curso



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

No início do curso, 88% dos professores (24) queriam ampliar conhecimentos, compartilhar experiência ou manter-se atualizado, fato que demonstra o interesse em trocas e não em respostas prontas como aponta os dois itens menos citados, correspondente a 12% (3 professores), que buscavam trabalhar de forma coerente, mudar estratégias de ensino ou ainda buscar maneiras práticas para aplicar as recomendações das OCEM.

Poucos dos professores buscavam respostas práticas para os problemas do dia a dia, pois, a maior parte estava interessada em se envolver no curso e conhecer as realidades vividas pelos colegas. Para suprir essa demanda, fomentei o compartilhamento de experiências por meio de atividades práticas, que se relacionaram com o cotidiano docente, a exemplo da exposição de vídeos analisada no tópico 4.3.2. Dessa forma, considero que o curso atingiu seu objetivo de estreitar laços entre os professores, valorizando as experiências. No *feedback* sobre os encontros presenciais, a professora Elis relata:

Cada encontro é muito proveitoso de uma forma particular. Sempre trocamos ideias e aprendemos com os colegas e a professora Acassia, que nos traz uma amplitude de conhecimentos e materiais diversos e enriquecedores que nos fazem refletir a nossa prática de ensino. Muito bom!! (Semana 6: impressões e questionamentos sobre o encontro presencial 2. Professora Elis).

A professora destaca a troca de ideias como forma de aprendizagem docente, bem como o estímulo à reflexão das práticas docentes. Apesar de a professora Elis atribuir a mim o fato de levar uma amplitude de conhecimento, é notório pelo envolvimento do grupo que a contribuição para o sucesso do curso vem de todos. Os participantes se envolveram e interagiram de forma a contribuir com o conhecimento das diferentes realidades, conforme relata o participante 2:

Infelizmente não compareci ao primeiro encontro, mas o segundo foi bem enriquecedor. Acredito que se manter em contato com diferentes realidades é importante para o nosso enriquecimento profissional e pessoal. As pessoas são agradáveis e estimulantes. E apesar de serem muito diferentes, são unidas por um objetivo em comum, o de levar a língua espanhola para a sala de aula da melhor forma possível. A discussão a respeito do texto, vídeos e vivências se completavam, o que nos faz ver que estamos caminhando em uma boa direção. Eu gostei MUITO (Semana 6: impressões e questionamentos sobre o encontro presencial 2. Participante 2).

Os professores foram movidos pelo objetivo comum de construir aulas significativas para os alunos de língua espanhola, de forma especial para os de escola pública. Por esse motivo, conhecer as diferentes realidades faz compreender as múltiplas possibilidades de atuação em aulas de língua espanhola. Dessa forma, a troca de experiência entre os docentes pode ser considerada um dos pontos positivos do curso.

Ao final do curso, os professores avaliaram quais pontos foram mais interessantes no curso, momento em que novamente a menção a troca de experiências e ampliação dos conhecimentos das diferentes realidades. Os professores passam a compreender que diversas características regionais podem influenciar no perfil e objetivos das aulas, a exemplo do participante 11:

O principal ponto positivo foi a troca de experiências entre as colegas professoras da rede. Para mim, foi surpresa ver as discrepâncias entre as escolas da rede estadual dentro de um estado tão pequeno quanto o nosso. É impressionante como a economia local influencia na visão educacional. As DR's tratam as escolas da mesma regional de forma diferente e eu jamais imaginei que isso pudesse ocorrer (Semana 10. Fórum: Considerações e perspectivas futuras. Participante 11).

O participante descobre com os relatos dos colegas que as Diretorias Regionais (DR) de Sergipe tratam as escolas de maneiras diferenciadas para atender as diferentes demandas que elas exigem. Esse fator é fundamental para o respeito as características locais. O participante se mostra surpreso com as diferentes

características das escolas, visto que Sergipe é um estado muito pequeno, o menor estado do Brasil.

Assim, o curso funcionou também como mapa das características das diferentes regiões de ensino em Sergipe. Dessa forma, trouxe um conhecimento novo para os professores participantes. Além disso, é possível perceber que os professores começaram a se autoquestionar, indicando possíveis mudanças em seus hábitos e práticas em sala de aula após as discussões em grupo, a exemplo do participante 7:

Infelizmente nunca trabalhei fora dos estereótipos, mas irei sem dúvida fazer isso na minha escola. Trabalhar com os países vizinhos e de América central, fugir um pouco do México e Espanha (Semana 7. Fórum: Yo y el español: como meu aluno vê a língua espanhola? Participante 7).

O participante 7 revela que sempre trabalhou dentro dos estereótipos linguísticos, com destaque para o México e a Espanha. Esse fator é bastante difundido, tanto que as OCEM (2006b), na parte específica do espanhol, recomendam o trabalho com a cultura dos diversos países que falam o espanhol, buscando diminuir o privilégio peninsular da língua. O participante afirma que buscará diversificar suas aulas, valorizando os países da América. Percebo assim, que o curso contribuiu para alargar os horizontes e possibilidades do participante em questão.

Como ponto negativo na realização do curso, os professores apontam a falta de tempo, por conta das atribuições pedagógicas que lhes são conferidas. Teixeira (2007) aponta o fator tempo como um dos problemas para a formação continuada dos professores, assim, os professores reafirmam o problema como limitador da assiduidade no curso, conforme expõe o participante 2:

(...) O único ponto negativo do curso, não é do curso, mas do excesso de afazeres que temos na profissão. O que dificultou a assiduidade em todos os encontros (Semana 10. Fórum: Considerações e perspectivas futuras. Participante 2).

O participante destaca que foi difícil comparecer a todos os encontros presenciais, visto que, a profissão docente exige muito do profissional, dessa forma, o tempo para formação continuada acaba sendo escasso. Porém, essa dificuldade já havia sido prevista, na hora da elaboração do curso, por esse motivo descartei a realização de um curso totalmente presencial.

Optei pela realização do curso semipresencial com realização de atividades não sincrônicas, o que permitiu que os participantes interagissem no tempo em que estivessem disponíveis, não exigindo combinação de horários para interação. Conforme o relato do participante 17:

Foram vários pontos positivos, pois os temas foram abordados de maneira tão satisfatória e dinâmica que não se tornou cansativo como outros cursos que já realizei, a disponibilidade das atividades também ajudou bastante pela questão dos compromissos que temos, assim o curso possibilitou acessibilidade a todos de maneira que cada um compartilhasse suas ideias em momentos distintos (Semana 10. Fórum: Considerações e perspectivas futuras. Participante 17).

Diante do exposto, posso considerar que as principais evidências encontradas para a contribuição do curso foi o professor repensar e problematizar suas práticas a fim de elaborar aulas significativas para o aprendiz. Isso porque foi possível uma troca de experiências e a partir da visão de outros os professores gerando o questionamento das práticas em sala de aula.

Como limitação, aponto a falta de assiduidade nos encontros presenciais, em grande parte por compromissos pedagógicos e religiosos. Outra limitação foi a evasão de 10 professores que não concluíram o curso, em sua maioria por razões profissionais. Percebo, assim, que a participação e permanência requer um esforço de conciliação entre tarefas da profissão, dedicação e compromissos pessoais, sincronia nem sempre possível de se realizar, dependendo da condição docente. A seguir, enfatizo as experiências adquiridas no acompanhamento das aulas das professoras em suas respectivas escolas.

6. CAPÍTULO 5: DA TEORIA À PRÁTICA: OBSERVANDO A SALA DE AULA

Cada ser humano trilha seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser.

Isabel Alarcão (1997)

Concluído o curso, acompanhei três professoras na implementação do material elaborado. Os dados aqui analisados foram gerados por meio de observação das aulas e notas de campo, assim, faço uma análise de tal material no contexto de sala de aula das participantes do grupo selecionado para acompanhamento. Além disso, ao final de cada etapa de observação realizei uma entrevista com as professoras. As entrevistas foram transcritas e também utilizadas como dado na análise deste trabalho.

Para melhor organizar a análise, inicialmente contextualizo o ambiente observado com uma breve exposição do perfil da participante e da proposta do material didático implementado. Em seguida, aponto os principais desafios enfrentados pela professora e, por fim, as impressões e percepções da professora sobre as aulas observadas e sua condição docente.

6.1. A professora Helena: *MP 746 y el español*

Como expus no capítulo anterior, no tópico 3.3.1.3, a professora Helena é formada desde 2010 em licenciatura em letras com habilitação dupla, português e espanhol. Na época da aplicação da atividade, dedicava suas 25 horas semanais ao ensino de língua espanhola, dividida em dois turnos, de segunda a sábado, de apenas um colégio estadual localizado na capital, Diretoria de Educação de Aracaju (DEA). Na rede estadual, atua como professora efetiva desde o dia 06 de junho de 2014, possuindo experiência em outros segmentos como escola particular e federal.

Formou-se em meio a um período de transição das perspectivas teóricas do curso de Letras Espanhol na UFS, não participando de projetos de extensão, grupos de pesquisa ou similares. Apenas ao final da graduação e na especialização em 'Língua Espanhola' – realizada em uma faculdade particular localizada em Aracaju – percebeu uma contextualização entre o visto na teoria e aplicações práticas em sala de aula, conforme analisado no tópico 4.2 desta tese.

De acordo com o questionário 2 aplicado, o ensino público é a parte mais gratificante e ao mesmo tempo mais difícil em sua carreira. Para ela, o ensino de língua espanhola na escola pública em Sergipe representa uma possibilidade de acesso a outras culturas. No início da aplicação do curso, a professora fez sua apresentação para os colegas que descrevo a seguir:

Hola a todos! Me llamo (*nome da professora*) y soy profesora de la red pública estadual de Sergipe, profe de español, por supuesto, jeje. Mi primer contacto con la escuela pública fue en mi práctica de español, pienso que en el año de 2009 o 2010, no me recuerdo precisamente. Me gustó la libertad con la cual se puede trabajar en ese ambiente, pero ya tuve algunos obstáculos para ejecutar mis planes de clase, como la falta de recursos. Luego, trabajé como profesora en el (*nome da escola*), escuela pública Federal, y percibí algunas diferencias con la situación anterior, pues la parte de recursos estructurales era muy diferente, yo conseguía utilizar videos y músicas en las clases con mucho más facilidad. Hoy trabajo en una escuela de la red pública estadual y ese contacto está reciente, pero ya he pasado por otras cuatro escuelas y desdichadamente en la mayoría faltan recursos básicos para efectivizar clases más atractivas para los alumnos. Sin embargo, me encanta trabajar con este público, los adolescentes de la enseñanza mediana, y con el sistema público, pues me permite desarrollar mi metodología sin limitaciones. (Curso online, semana 1, fórum *Mi contacto con la escuela pública*, resposta Helena)³⁶

A professora opta por escrever em espanhol mostra-se à vontade com o idioma, utilizando-o sempre que possível. O mesmo ocorre em suas aulas, que, conforme veremos, são ministradas em espanhol. A professora destaca a liberdade que tem na escola pública. Talvez se refira a possibilidade de trabalhar com os alunos diferentes perspectivas sugeridas pelas OCEM (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2006b).

Em seguida, aponta a dificuldade que as escolas públicas enfrentam em relação à falta de recursos, sobretudo nas escolas estaduais. Por fim, revela que gosta muito de trabalhar com a educação pública, pois tem espaço para executar suas metodologias sem limitações, revelando um amor pelo trabalho que realiza. A professora é assídua no curso e seu resultado foi a elaboração da atividade a seguir analisada.

³⁶ Todas as transcrições foram feitas de forma literal, sem correções.

6.1.1. O material didático e os reflexos da formação da professora

A professora Helena preparou um material para ser implementado em três aulas de suas turmas do terceiro ano. O material entregue pela professora – disponível no anexo 3 – se trata de uma proposta de discussão da Medida Provisória – MP do ensino médio que transitava na câmara para aprovação na época da elaboração e execução da atividade. Ao ser interrogada na entrevista – transcrita no apêndice 7 – ao final da aplicação da atividade o motivo da elaboração da proposta, a professora responde:

Eu elaborei essa atividade porque estamos passando por um momento muito complicado no que diz respeito ao ensino do espanhol no ensino médio e eu acredito que seja muito relevante discutir, todas as situações que vem acontecendo em nosso país de uma maneira geral, ou seja eu acredito na necessidade do ensino atualizado, contextualizado. E acredito que opinião e a ciência dos alunos com relação ao assunto é de extrema relevância também para o professor como pra eles mesmos (Entrevista, resposta questão 1, Helena).

A escola em questão foi ocupada pelas manifestações contrárias a MP e por esse motivo ela resolveu levar essa discussão para que os alunos refletissem melhor sobre o que estava ocorrendo a sua volta. As aulas observadas foram do 3º ano B, última série do ensino médio. Essa turma ocorreu no período da manhã, possuía uma aula por semana, de 9:50h às 10:40h. Eles estudam a língua espanhola desde o primeiro ano do ensino médio, porém, a professora Helena estava com eles há apenas 7 meses. A sala na qual as aulas foram observadas possui três janelas, proporcionando iluminação indireta e três ventiladores, porém é bastante quente.

A escola possuía ensino médio inovador, fato que acrescentava para os alunos uma aula ao final do turno, ou seja, ao invés de serem dispensados às 11:30h, saíam apenas às 12:20h. Esse projeto permitia o contato dos alunos com disciplinas como artes cênicas, teatro, música, dança, atividades esportivas, entre outros. De acordo com a entrevista concedida ao portal Infonet, em 14 de janeiro de 2010, o diretor do Serviço de Ensino Médio da Secretaria do Estado da Educação de Sergipe, Paulo Rêgo afirma sobre o projeto ensino médio inovador:

O projeto visa melhorar a qualidade do ensino médio, propondo um currículo mais diversificado com ênfase em atividades culturais e a prática da interdisciplinaridade nas escolas. Dessa forma, o Estado avança na consolidação da identidade desta etapa educacional e na formação integral do aluno (Disponível em: <http://www.infonet.com.br/noticias/educacao/ler.asp?id=93859> acesso em 21 de fevereiro de 2017).

Percebe-se que a proposta do ensino médio inovador viabiliza o contato com atividades diferentes das consolidadas no currículo escolar, possibilitando a expressão dos alunos em ambientes interdisciplinares e com um conhecimento relacional, fato não salientado pela nova lei nº 13.415 que institui o novo ensino médio no Brasil.

O material elaborado por Helena (ver anexo 3) era formado por três mapas e três infográficos. Os três mapas possuíam um bloco de 6 perguntas de interpretação de texto. Em seguida, dois infográficos possuíam um bloco com 3 perguntas e o último infográfico com mais 3. Os textos foram escolhidos para darem dinamicidade às aulas, pois os alunos estavam finalizando o período letivo de 2016. O atraso no período se deu a uma greve docente e as ocupações das escolas pelos discentes.

Dessa maneira, os alunos estavam sobrecarregados com avaliações finais em todas as disciplinas. Alguns inclusive, já haviam concluído o ensino médio pela nota do ENEM, então para que não houvesse evasão em sala, a professora optou por textos de rápida leitura. A estratégia funcionou, pois, muitos alunos frequentavam e participavam das aulas.

A professora dividiu claramente seu material em três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura, refletindo a perspectiva de ensino apontada por ela como marcante em sua graduação. Porém, a pré-leitura foi antecipada em casa, antes mesmo de iniciar as aulas, na medida em que a professora solicita uma pesquisa prévia dos alunos, além disso, a escola estava ocupada pelos estudantes que já debatiam nas ocupações a MP proposta pelo governo naquele momento.

No desenvolvimento da etapa chamada de pré-leitura pela professora, já há um aprofundamento sobre o tema debatido, pois os estudantes já carregavam acepções sobre o tema. Assim, as etapas propostas acabam se rompendo, não havendo limite entre as fases denominadas de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Essa, talvez, possa ser uma característica dos LC, visto que é possível aproveitar os momentos para trabalhar o pertinente, sem ter que seguir à risca uma ordem.

Em entrevista com a professora participante, ao final da aplicação do material, questionei: *Em que medida você acredita que a participação dos alunos tenha sido satisfatória?* A professora revela:

H- Eu acredito que a participação dos alunos foi satisfatória, principalmente com relação àqueles que a fizeram desde o início. Ela teve uma proposta de pré-leitura onde eles tinham que fazer uma pesquisa, e muitos deles acabaram não fazendo. Então essa parte de alunos que acabou não fazendo, já começou na aula seguinte um pouco deslocada porque não sabia muito bem do que se tratava. Aqueles que fizeram a pesquisa estavam mais engajados por entender o que se trataria durante a aula. *Mas, mesmo esses alunos que não fizeram a pesquisa prévia, alguns deles no caso, conseguiram acompanhar a atividade de maneira satisfatória a meu ver.* Houve debate, houve a opinião deles que foi pedida. E então eu acredito que 100% de aproveitamento para aqueles que fizeram todas as etapas, um pouco menos para aqueles que acompanharam do segundo momento, e infelizmente sempre há aqueles que acabam por não aproveitar, ir no fluxo da turma, mas que não se posicionam efetivamente acabam copiando o depoimento do outro, mas eu acredito que essa parcela que aproveitou quase nada foi minoria (Entrevista, resposta questão 3, Helena, grifo meu).

A professora se mostrou satisfeita com a participação dos estudantes e reconheceu que até os estudantes que não fizeram a etapa chamada de pré-leitura conseguiram acompanhar as atividades de maneira satisfatória. Dessa forma, a etapa denominada pré-leitura é a valorização do entorno vivido pela escola e ao mesmo tempo é a oportunidade de aproveitar a atualização dos fatos ocorridos naquele momento político do país.

Esse fator é condizente com as perspectivas dos LC (DUBOC, 2014), que defende o aproveitamento das brechas da sala de aula, em outras palavras, valoriza que o professor aproveite os momentos e situações criadas pelo próprio ambiente escolar como momento possível de promoção dos letramentos críticos.

Por outro lado, a professora valoriza como ponto positivo a exposição de opiniões dos estudantes, mas não destaca a autorreflexão realizada por eles, nem mesmo, a possibilidade de interação entre suas respostas, sejam elas semelhantes ou não. Em minha observação, pude compreender que houve a sensibilização dos estudantes em relação as diferentes opiniões, com questionamentos sobre o imperialismo das línguas europeias em detrimentos das línguas originárias indígenas.

6.1.2. Desafios enfrentados: o tempo, a língua estrangeira e a participação dos estudantes

A implementação das atividades se deu em três aulas, todas por mim acompanhadas. Fiz anotações na observação das aulas, resultando em minhas notas de campo, que utilizei para a realização desta parte da análise. Na tabela a seguir é possível encontrar as datas, horários e quantidade de alunos presentes nas aulas observadas:

Tabela 3: Dados das aulas

Data	Início	Término	Tempo da aula	Total de alunos presentes
25/01/2017	10:05	10:50	45 min	28
01/02/2017	10:06	10:46	40 min	24
08/02/2017	10:13	11:02	49 min	26

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

É importante lembrar que o horário ocupado pela professora na escola era o 4º que ocorria após um intervalo de 20 minutos, o início era previsto para 9:50h e o término 10:40h, sendo assim 50 minutos de aula por dia. Porém, na prática, o tempo era menor por vários fatores externos à aula, como o deslocamento entre a sala dos professores à sala de aula. Ressalto que a professora realizou chamada nominal dos alunos nos três dias, reduzindo ainda mais o tempo efetivo da implementação do material.

Para tentar otimizar tempo e envolver o aluno na atividade, no primeiro encontro, a professora havia solicitado uma pesquisa prévia sobre a relação “Brasil/Espanhol”, sendo essa a primeira atividade do material. Muitos alunos apresentaram suas pesquisas e a maioria encontrou lista de vocabulários e outras coisas que não tinham muita relação com o almejado pela professora. Outros alunos não haviam realizado pesquisa e, por isso, enquanto a professora fazia a chamada, alguns desses realizavam buscas na internet com seus celulares. Os que já haviam buscado, liam a apostila entregue pela professora, todos em silêncio realizam suas tarefas e respondem a chamada.

Seguindo a aula, a professora analisou as pesquisas realizadas pelos alunos, comentou sobre como fazer uma pesquisa, ressaltou que nem sempre o primeiro resultado da busca será o mais adequado e disse sobre a importância de ler os resultados para perceber se compreendeu a pesquisa realizada para assim escolher o (s) melhor (es) resultado (s) para sua busca. De tal modo, naturalmente, a professora incorporou elementos das novas tecnologias para a sala de aula, instruindo os alunos para selecionar a busca, não se contentando com a primeira resposta encontrada.

Essa pesquisa prévia solicitada pela professora, tirou o foco apenas do docente, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecerem o que será estudado em sala, antes mesmo da aula começar. Além disso, proporciona um contato direto com meios de busca eletrônica, resultando em um momento de conversa com os estudantes sobre como realizar buscas na internet, selecionando checando as fontes de informação do item pesquisado.

A proposta de busca na internet em sala, bem como a instrução sobre como pesquisar na internet, não estavam no plano de aula da professora, porém ela aproveitou a oportunidade para trabalhar elementos do letramento digital. Essa situação remete ao defendido por Duboc (2014) sobre aproveitar o momento da sala de aula, ou seja, a professora conseguiu aproveitar um momento oportuno para transformar uma atitude simples, realizada sem pensar pelos estudantes, para questioná-los sobre a relevância dos resultados encontrados. Com isso, a professora possivelmente contribuiu para uma prática questionadora dos estudantes ao realizarem buscas na internet, seja para qual finalidade for. Ela ressalta em sua atitude que antes de “copiar e colar” qualquer conceito, é importante que o aluno se pergunte se o resultado encontrado realmente contempla o que se está buscando. Desta maneira, a professora consegue aproveitar cada momento com os alunos preparando-os para possíveis situações cotidianas, evidenciando a dedicação da professora por uma melhor educação para seus estudantes.

Além do tempo, outro desafio enfrentado pela professora é a utilização da língua estrangeira em sala de aula. A professora ministra maior parte das três aulas observadas em espanhol e os alunos interagem em português, mas falam pequenas frases em espanhol, embora com incorreções linguísticas. Tais incorreções não são reprimidas, pela professora, fator que pode favorecer a interação em língua estrangeira em sala de aula. Quando a professora fala algo em espanhol que eles não compreendem, eles questionam o significado, a professora, por sua vez, tenta ao

máximo explicar sem utilizar a língua materna, porém, quando é algo muito específico o português é utilizado para o auxílio da compreensão, assim a língua materna serve para intermediar o aprendizado da língua estrangeira.

Na terceira aula, a professora se distraiu e falou em português, os alunos, interessados pela língua, cobraram que ela voltasse a falar em espanhol. Esse fator me chamou bastante atenção porque, na realização do curso alguns participantes afirmaram não ser possível falar em língua espanhola, pois os estudantes não a aceitavam. Pelo que compreendi, nas aulas da professora Helena, tudo é questão de adaptação. Se o professor insiste e tenta, consegue falar em língua estrangeira com seus alunos.

O terceiro desafio enfrentado pela professora é em relação a participação dos estudantes em relação ao tema abordado. A turma é bastante ativa e a empatia com a professora é grande, assim, ela consegue um bom controle da turma. Infelizmente, o barulho externo é muito grande, principalmente na primeira aula, fato que faz, em alguns momentos, que a professora fale mais alto para que toda turma escute.

Na primeira aula, Helena pergunta, de maneira geral, sobre os motivos de aprender espanhol. Os alunos argumentam a importância do espanhol para fazer ENEM e trabalhar. Um aluno apontou a importância da língua para comunicação, apesar de o inglês ser importante, o espanhol também seria, pois ele viajou para o oriente médio e passou pela Espanha, precisando do espanhol. A professora ressalta que não apenas para viajar, mas para conhecer outras culturas.

Após a leitura e reflexão, os alunos responderam oralmente as questões da apostila e relacionaram bem tudo solicitado pela professora. A professora pediu para relacionarem o visto com a nova MP, pois isso seria pauta para a próxima aula.

Na segunda aula, a professora retomou a discussão e os alunos se voluntariaram para falar. Estavam muito atentos e envolvidos. Ela passou para o momento de interpretação dos mapas, levando os alunos a perceberem a localização geográfica do Brasil, cercado de países falantes do espanhol e que possuía uma relação comercial com muitos desses países. Apesar dessa informação ser básica, para muitos estudantes de espanhol, a maioria desses alunos do terceiro ano, desconheciam esse dado.

Nessa segunda aula, os estudantes começaram efetivamente a relacionar a proposta da MP e o ensino de línguas estrangeiras. Muitos alunos já conheciam a MP por tinham participado das discussões na época da ocupação da escola e ressaltaram

a importância das ocupações nas escolas que, segundo eles, trouxeram avanços, como a volta da obrigatoriedade de disciplinas como educação física, filosofia e artes.

A professora leu e interpretou com os alunos os mapas e gráficos presentes na apostila. Quando a professora questionou o porquê de no ensino médio possuir poucas opções de línguas (nas escolas estaduais sergipanas apenas inglês e espanhol), os alunos responderam que são línguas economicamente importantes e o estado não investe para que se tenham outras opções. A professora Helena lembrou aos alunos a reforma proposta pelo governo reduzindo a oferta de LEM para o inglês obrigatório e espanhol, quando possível, como optativa.

Sobre a revogação da lei 11.161, de 05 agosto de 2005, a professora interrogou aos alunos se o governo deveria passar por cima de leis e os alunos sinalizaram que o governo tem sim autonomia para isso, porém, deveria ouvir a comunidade, pois é a mais interessada no assunto. Tal posicionamento da turma revelou um posicionamento próprio, refletindo sobre as respostas. Porque o óbvio seria concordar com a professora, afirmando que o governo não poderia fazer isso.

Ao final da aula, a professora instruiu os alunos a relerem a apostila e buscarem textos na internet para poderem argumentar na aula seguinte sobre o ensino de línguas estrangeiras, que passava por um momento de transformação para as escolas públicas brasileiras.

Por fim, na terceira aula, à medida que a professora fazia a chamada solicitava aos alunos um posicionamento quanto a MP argumentando se seriam contra ou a favor e os motivos. A estratégia me pareceu perigosa, pois imaginei que cada aluno falaria em seu tempo e não haveria intenção com os estudantes da turma. Felizmente, eu estava errada e a interação conseguiu ocorrer. A discussão gerada pela professora consistiu na retomada geral das discussões firmadas nas duas aulas anteriores como: qual a importância dessa discussão? Qual língua você gostaria de estudar na escola? Quais problemas vocês encontram nas aulas de línguas?

Sobre a importância da discussão, os estudantes salientaram o estímulo da professora para realizar uma pesquisa, forçando-os a pesquisar e ler sobre o espanhol, bem como ajudando-os a formar argumentações. Na sequência, ela questiona sobre quais línguas os estudantes gostariam de estudar e eles citam francês, alemão, mandarim, italiano e tupi guarani.

A professora ficou surpresa com a indicação de uma língua indígena e questionou ao aluno o porquê dessa língua e a resposta foi mais surpreendente. O

aluno afirmou que o tupi fazia parte da nossa história, ajudando a formar nossa identidade e pouco (ou nada) conhecemos de sua estrutura e sua contribuição para a língua portuguesa falada no Brasil. A língua apontada e o argumento utilizado podem apontar o interesse do aluno pelo estudo de uma língua que tenha significado para sua vida.

Sobre a MP especificamente, os alunos argumentaram a diminuição da oferta de língua estrangeiras, sendo uma contradição, pois o governo de Michel Temer assinou um acordo com o Mercado Comum do Sul (Mercosul), na época³⁷, visando intensificar a relação com os países integrantes. Em relação ao campo pessoal, alguns alunos argumentaram que antes de estudar o espanhol não tinham simpatia pela língua e que após conhecerem gostaram bastante de estudar, assim, limitar o ensino das línguas nas escolas para apenas inglês (sendo o espanhol optativo) seria limitar a oportunidade de oferta das escolas.

Cada aluno respeitou a fala do outro, complementando-a quando necessário. Os alunos foram avaliados de forma periódica no decorrer das três aulas assistidas. A avaliação consistiu na compreensão auditiva, pois a professora falou todo o tempo em espanhol, bem como a compreensão dos textos lidos e participação em sala de aula, porém, em língua materna.

6.1.3. Após as aulas: percepções da professora e condição docente

Após o acompanhamento das três aulas, entrevistei a professora a fim de investigar suas percepções pós implementação da atividade - a transcrição completa da entrevista encontra-se no apêndice 7 desta tese. Procurei saber sua satisfação na implementação, bem como, o que poderia ser melhorado. Uma das perguntas versa sobre a relação da atividade com o cotidiano do aprendiz, a professora responde:

H- Eu acredito que essa atividade se relacionou com a vida dos estudantes porque tratou da realidade das disciplinas que eles cursam no ensino médio, cursaram desde o primeiro ano do ensino médio, e cursaram inclusive nesse ano letivo que passou (...). Além de tratar de um assunto que eles tiveram contato a partir de outros meios de comunicação como internet e televisão. Então muitos deles já sabiam do que se tratava a medida provisória outros não, mas a maioria no caso, já sabiam, então foi algo muito atual, então eu acredito que a participação efetiva se deu por causa disso (Entrevista, resposta questão 4, Helena).

³⁷ Detalhes em: <<http://epocanegocios.globo.com/Mundo/noticia/2017/02/macri-e-temer-buscarao-promover-comercio-e-maior-abertura-do-mercosul.html>> acesso em 22 de abril de 2017

Pela observação das aulas foi possível perceber o relatado pela professora, pois os estudantes participam ativamente da discussão proposta. É interessante notar que a postura inicial proposta pela professora foi alterada. Na primeira versão da atividade enviada, a professora participante defendia a permanência do ensino da língua espanhola nas escolas de educação básica, porém, em nosso único momento de trocas de experiência para a atividade, após alguns questionamentos por mim realizados, Helena percebe o debate como momento para valorização das diversas línguas estrangeiras e não apenas na valorização da língua espanhola, como era a tendência do trabalho.

O resultado mostrou que os alunos conseguiram questionar o sentido das línguas estrangeiras nas escolas, reconhecendo os fatores políticos e econômicos envolvidos nas escolas e não apenas a preocupação dos governantes com as preferências dos estudantes e sua formação cidadã.

Quando você me enviou a atividade pela primeira vez eu fiz algumas observações que talvez pudesse auxiliar na execução de sua aula. Porém, a última observação sobre a escrita de um manifesto ou cartaz em espanhol você não realizou em sala. Por qual motivo?

Sim, eu acatei quase todas as modificações que foram sugeridas por você, mas infelizmente essa atividade final, que seria uma atividade de pós leitura e de produção dos meninos eu acabei por não pedir por falta de tempo realmente. Seria inclusive muito importante que eles fizessem esse manifesto a favor, né? Porque pelo que eu consegui perceber muitos deles se colocaram a favor da manutenção do espanhol no ensino médio e seria importante inclusive porque eu faço parte de uma página do face, que na verdade se transformou em um movimento a favor da disciplina. Mas eu não tive tempo suficiente porque como eu falei em uma outra resposta, os alunos estavam no final do ano letivo, então estavam um pouco agoniados e não existia no cronograma dessa atividade um momento que eles conseguissem executar essa parte da tarefa (Entrevista, resposta questão 8, Helena).

Embora a professora não tenha produzido algo com os alunos na língua estrangeira, é possível perceber que ela utilizou a língua espanhola em quase todo o tempo no qual a acompanhei, sendo uma turma que atuava apenas há 6 meses. Nesse cenário, a professora considera um grande avanço conquistar os alunos a escutarem em espanhol, fato que eles não estavam acostumados, de acordo com a docente.

(...) as minhas aulas costumam ser 80% em espanhol e isso acontece desde o momento em que eu assumi a sala de aula, infelizmente esses alunos do (*nome da escola*) não tinham esse hábito, mas mesmo com esse obstáculo de não terem a prática auditiva aguçada, porque a professora anterior não dava aula em espanhol, eles conseguiram acompanhar o meu ritmo e aprovaram a metodologia, ou seja, eles gostam muito, eles se sentem motivados. Alguns resistem, mas eu insisto, eu tenho uma maneira de falar mais calma, com um pouquinho mais de cuidado e acredito que consigo acessá-los sim, então por isso acredito que não haja tanta resistência (Entrevista, resposta questão 7, Helena).

A compreensão auditiva, então, estava sendo trabalhada a todo momento, considerando as dificuldades encontradas pela professora, foi uma alternativa interessante, pois o tempo era curto, porém o tema era atual e foi uma ótima oportunidade para trabalhá-lo. Ao perguntar na entrevista *O que você mudaria na atividade para que o objetivo fosse melhor alcançado?* A professora cita exatamente a época de aplicação como não sendo muito favorável, por ser final de ano letivo do terceiro ano, mas ao mesmo tempo aproveitou o momento histórico de votação da MP.

H- Para melhorar o aproveitamento, na verdade pra conseguir que todos os alunos tivessem um aproveitamento, é, o que eu mudaria na atividade seria o momento de aplicação dela. Que na verdade foi um momento muito oportuno por ser um momento em que a MP estava sendo votada e estava em discussão na sociedade de fato, mas o momento dos alunos, do 3º ano não foi o melhor momento. Eles estavam encerrando o ano letivo, então muitos deles estavam focados em outras matérias, ou no EMEM ou em outras situações e acabaram não se dedicando 100% a atividade. Eu pretendo aplica-la outra vez, no início do ano letivo, com os terceiros anos que estão pra começar, e acredito que aí sim, eu terei mais tempo para desenvolvê-la melhor e terei um aproveitamento 100% de todos os alunos (Entrevista, resposta questão 6, Helena).

Como os objetivos da professora era o posicionamento dos estudantes em língua portuguesa, ela acredita ter alcançado, com êxito, seu objetivo.

Os objetivos com a atividade foram alcançados no momento em que eu percebi os alunos se posicionando criticamente sobre a medida provisória, colocando-se a favor ou contra e justificando com argumentos o seu posicionamento. Então meu principal objetivo com a atividade era justamente que os alunos vissem a situação e se colocassem diante dela e se posicionassem em relação a ela. Então eu percebi que eu consegui isso, com opiniões diversas, mas muito construtivas com argumentos muito sólidos. Acredito que por isso alcancei o objetivo (Entrevista, resposta questão 5, Helena).

A professora revelou que os alunos opinaram, por isso, o objetivo da atividade foi cumprido, porém, em minha análise o objetivo da atividade foi cumprido, não apenas porque os estudantes se posicionaram, mas porque souberam ouvir a opinião dos outros e repensaram suas próprias opiniões. Nesse sentido, a atividade proposta pela professora Helena gerou questionamentos e autorreflexão (MENEZES DE SOUZA, 2011). Infelizmente, a professora não compreendeu tal efeito em sua atividade e revela uma frustração:

Foi feliz, porque eu pude presenciar e perceber o posicionamento crítico dos meninos, e ao mesmo tempo é frustrante porque eu sei que eles não vão conseguir muitas respostas, e ao invés de argumentos eles acabaram levantando mais questões (Áudio relatos das aulas, 3º aula, Helena).

A professora não percebeu que o surgimento de novas questões ajuda os estudantes a se moverem. Dessa forma, há uma tendência a formação de alunos questionadores, os quais não acreditam em tudo lido, mas conseguem posicionar-se e criar novos questionamentos em busca de um desenvolvimento crítico.

Em relação à sua condição docente, Helena não se sente motivada pelo estado a seguir em uma formação continuada. Perguntei a professora *Como você avalia o estado (o governo, a secretaria) em relação ao incentivo a formação continuada do professor?* E a resposta é bastante desanimadora.

Infelizmente eu vejo que o estado não incentiva a formação continuada, não existe materialmente falando um incentivo financeiro suficiente para que o professor se interesse em fazer um mestrado, um doutorado. E também não existem condições facilitadas, ou seja, há uma burocracia pra você conseguir um curso, ou pra você conseguir tempo pra se dedicar a um curso. Então eu acredito que isso deveria ser melhor pensão para que houvesse mais interesse dos professores (Entrevista, resposta questão 12, Helena).

Sem incentivo por parte do poder público, a professora se dedica a sua formação continuada investindo seu tempo livre, conforme ela relata na entrevista. Diante da pergunta *Como você avalia seu tempo para a elaboração de aulas e dedicação a sua formação continuada?* a docente responde:

Eu acredito que eu utilizo muito do meu tempo livre pra investir nessa formação. Então eu *tou* sempre tentando participar de minicursos que sejam oferecidos pela universidade, pelas universidades, porque existe mais de uma né? Também *tou* sempre pesquisando, sempre tentando me atualizar, sempre buscando levar *pras* minhas aulas novidades, então eu acredito que eu invisto muito de meu tempo por esse objetivo (Entrevista, resposta questão 14, Helena).

Assim, o tempo livre da docente, que corresponde apenas às noites e aos dias de domingo, ao invés de serem totalmente dedicados ao descanso da professora e aproveitamento com sua família ou atividades para sua distração, são dedicados à formação continuada. Assim, por vezes, a formação continuada, que ocupa um espaço que seria dedicado a outras atividades, pode sofrer interrupções por razões pessoais, conforme a professora relata na pergunta 9 da entrevista que avalia sua participação no curso.

Eu avalio a minha participação no curso como quase totalmente satisfatória, infelizmente eu não pude estar presente em todas as reuniões presenciais, por questões pessoais, mas nas que eu estive presente eu acredito ter aproveitado 100% do que foi tratado e como foi tratado (Entrevista, resposta questão 9, Helena).

Por questões pessoais, a professora não pode estar presente em todos os encontros presenciais, faltando ao segundo encontro presencial, porém, participou ativamente de todas as atividades online, realizadas na plataforma, bem como respondeu dentro dos prazos solicitados todas as tarefas. Novamente é possível encontrar a falta de tempo da profissão como fator que dificulta o acompanhamento de atividades de formação continuada. Porém, o fato de o curso não ser totalmente presencial auxiliou a professora a acompanhar o que foi proposto:

O curso está cheio de pontos positivos: a possibilidade da troca de experiências através dos fóruns e dos encontros; o acesso a novas informações a respeito de conceitos necessários para a nossa prática em sala de aula; a possibilidade de construção ou exposição de materiais que podem ser compartilhados entre os cursistas; a retratação das diferentes realidades da escola pública e o desejo comum de superar os obstáculos. Concordo com o que a colega falou sobre não haver pontos negativos no curso, mas existir o ponto negativo da nossa falta de tempo devido à profissão que exige muito de nós. Ainda assim, o fato de ser semipresencial ajudou muito para que eu pudesse desenvolver mais no curso (Curso online, semana 10, fórum *Quais os pontos positivos e negativos do curso?* Resposta Helena).

A professora destaca os pontos positivos do curso, bem como, mais uma vez, ressalta o fato deste ser semipresencial como facilitador de sua participação. Dessa maneira, é notória a dedicação de Helena para sua formação, bem como, a vontade de seguir se empenhando para uma educação de qualidade: “(...) o curso despertou em mim a vontade de organizar mais as aulas no sentido do desenvolvimento do senso crítico através do letramento” (Curso online, semana 10, fórum *O que você conseguiu relacionar com sua prática?* Resposta Helena).

Assim, a professora Helena possui suas dificuldades em relação a falta de incentivo para investimento em sua formação continuada, mas com muita vivacidade investe em sua carreira. Ela busca levantar questões reflexivas para seu cotidiano, contribuindo para uma formação de estudantes questionadores de suas práticas em contato com a cultura dos países de língua espanhola.

Apresento agora um quadro com as principais informações analisadas no decorrer da pesquisa com a professora Helena:

Quadro 13: Professora Helena

HELENA	
Formação da professora	É formada desde 2010 em licenciatura em letras com habilitação em português e espanhol; Pós-graduada em língua espanhola 2011.
Perspectiva teórica que marcou sua graduação.	Pré e pós-leitura (socioconstrucionismo)
Atuação	Funcionária pública estadual. Suas 25hs são dedicadas à língua espanhola em uma única escola.
Desafios na produção do material didático	Seleção de textos.
Desafios na implementação do material didático	Curto espaço de tempo para implementação; Utilização da língua espanhola pelos alunos; Motivação dos alunos no fim do ano letivo, alguns já aprovados com a nota do ENEM.
Possibilidades	Liberdade que tem na escola pública; Aproximação e confiança dos alunos.
Contribuições do curso	(...) A possibilidade da troca de experiências através dos fóruns e dos encontros; o acesso a novas informações a respeito de conceitos necessários para a nossa prática em sala de aula; a possibilidade de construção ou exposição de materiais que podem ser compartilhados entre os cursistas; a retratação das diferentes realidades da escola pública e o desejo comum de superar os obstáculos (...) (Curso online, semana 10, fórum <i>Quais os pontos positivos e negativos do curso?</i> Resposta Helena).
Limitações do curso	Falta de tempo gerada pela condição docente

Fonte: Elaborado pela autora 2017

6.2. A professora Clara: *Olé: una clase de español*

A professora Clara é formada em dupla licenciatura português/espanhol desde 2011. Entrou em efetivo exercício no dia 05 de maio de 2016, desde então, atuava em um colégio estadual localizado no município de Riachão do Dantas, no centro sul sergipano, que faz parte da diretoria regional 2. Porém, sua carga horária não era preenchida em uma única escola, o que fazia a professora se deslocar entre

os municípios de Salgado (povoada Água Fria); Simão Dias e Riachão do Dantas (povoado Tanque Novo). Como a professora reside no município de Lagarto, desloca-se para os municípios limítrofes de sua residência conforme o mapa a seguir:

Figura 9: Mapa DR 2



Fonte: Adaptado SIGA - Sistema Integrado de Gestão Acadêmica

A professora, que é solteira e possui um filho em idade escolar, tem que conciliar as viagens diárias às tarefas de mãe. A disciplina espanhol também não é a única matéria de ensino de Clara, que também ministra aulas de língua portuguesa e artes. Além da rede estadual, a professora possui experiência em escolas particulares e cursos preparatórios para concursos.

O seu contato com o ensino público se deu pela primeira vez no ensino médio, quando estudou na “escola técnica federal”, hoje Instituto Federal de Sergipe. Atualmente, gosta de atuar do ensino público e revela: “(...) hoy vivo la realidad de las escuelas estatales, tenemos nuestras dificultades, pero me gusta mucho. Mis alumnos son muy *esfuerzados*, lo que me queda instigada a impartir clases”³⁸ (Curso online, semana 1, fórum Mi contacto con la escuela pública, resposta Clara).

Nem todos os professores participantes do curso quiseram escrever em espanhol, porém, Clara realizou essa tarefa na língua estrangeira, fato que mostra segurança com a língua. Em sua vida docente, considera o carinho e a troca de conhecimentos entre professor-aluno a experiência mais gratificante, porém,

³⁸ As transcrições são literais.

considera difícil manter tudo em perfeita ordem, com planejamentos e diários escolares sempre em dias, além de manter a calma. A professora se considera crítica, entendendo que um professor crítico é o que busca: “não deixar o aluno alienado, sem perceber seus próprios erros, buscando sempre o melhor” (Questionário 1, pergunta 12, resposta Clara). Com esse conceito, a professora estimula um autoconhecimento e autorreflexão, princípios dos letramentos críticos defendido por Menezes de Souza (2011).

No dia 25 de novembro de 2017, após a liberação da direção da escola para realização da pesquisa, a professora Elis me convidou para uma reposição de três aulas no segundo ano A. No total, foram 10 alunos presentes de uma turma de 16 estudantes. O colégio visitado se localiza no município de Riachão do Dantas, povoado Tanque Novo- SE. A escola possui apenas 5 salas de aula com 1 secretaria/coordenação, um refeitório, uma sala multimídias, uma sala de recursos, banheiros feminino e masculino. As turmas de ensino fundamental funcionam a tarde e as do médio funcionam à noite por falta de sala.

6.2.1. O material didático e os reflexos da formação da professora

O material elaborado pela professora foi intitulado “*Olé: una clase de español*” e o objetivo da professora foi instigar uma reflexão crítica sobre eventos envolvendo animais, especificamente o boi, utilizando o tema transversal meio ambiente. A intenção foi implementar o material em 3 aulas para alunos do 2º ano do ensino médio regular.

A professora prefere elaborar seu próprio material, pois, segundo ela, os livros didáticos focam muito na gramática: “ou a gente faz uma apostila do nosso nível, ou a gente vai levar com os livros didáticos, muitos trazem basicamente gramática” (25:26 aula 1 parte 1 Clara). Como a professora é especialista em elaboração de materiais didáticos, deve considerar mais cômodo preparar seu próprio material, ainda que pesquisas recentes (CAMPOS, 2016; CODEGLIA, 2016) tenham apontado melhoras nos livros oferecidos pelo PNLD, a professora ainda encontra lacunas.

Outra hipótese é que a professora ainda não esteja familiarizada com os livros selecionados pelo PNLD. Como ela estava a pouco mais de um ano na rede estadual, pode estar acostumada com materiais da rede particular que oferecem livros que não

são selecionados pelo PNLD e possuem uma característica diferente dos livros do programa.

Para a aula, a professora elaborou uma apresentação em *power point* e um material de apoio a ser entregue para os alunos. Nos slides, ela utilizou variadas imagens e vídeos, enquanto na apostila entregue para os estudantes apresentou três textos e, após cada um deles, a professora elaborou questões de reflexão e compreensão textual. A apostila completa encontra-se no anexo 4.

A professora iniciou a aula perguntando o que os alunos lembravam ao ouvir a palavra espanhol. Eles responderam entusiasmados que lembravam da própria professora, citam o dia os mortos, flamenco, tourada, tango, lembram também de uma apresentação que fizeram em espanhol '*el chavo del ocho*'.

Percebo, nesse momento, a influência da professora no gosto em estudar o idioma por parte dos alunos, pois eles a têm como a principal referência para o conhecimento da língua. Após o momento de euforia, a professora aproveitou a deixa dos alunos e destacou que as touradas na Espanha ocorrem bastante na festa de *San Isidro Labrador*, que é um padroeiro que protege os lavradores.

Clara utilizou o primeiro texto da apostila dos alunos que explica como acontece a festa de *San Isidro* na Espanha. O texto explica a data da festa, ligada à religião católica e todas as crenças que envolve o santo, como milagres realizados e costumes que envolvem a data. Após a leitura do texto, a professora realizou as seguintes perguntas:

Quadro 14: perguntas texto 1

Pregunta	Objetivo
¿Qué comprendiste del texto? ¿Hay palabras que no conocías?	Explorar a compreensão dos alunos e conhecimento lexical.
¿Ya conocías la fiesta? ¿Qué piensas acerca de fiestas de santos? En tú ciudad o región ¿Hay alguna fiesta semejante? ¿Cuál? ¿Cómo ocurre esta fiesta? Fecha: Motivo: Sitio: Comidas: Atractivos:	Explorar os conhecimentos prévios dos estudantes, relacionando com o tema abordado.
Para ti, qué te parece el refrán: "de Madrid al cielo". ¿Cuál la relación entre las corridas de toros y la fiesta?	Construir significados a partir da leitura do texto.

Fonte: elaborado pela autora, 2018.

As perguntas realizadas buscavam explorar: a compreensão dos alunos e conhecimento lexical; os conhecimentos prévios dos estudantes, relacionando o tema abordado com seus conhecimentos e crenças; a construção de significados a partir da leitura do texto.

Após a leitura e discussão das respostas do primeiro texto, a professora apresentou slides com a história do santo e todas as tradições relacionadas, como gigantes e cabeçudos, que os alunos lembraram também que existem na festa de São Cristóvão (município sergipano) e também do carnaval em Recife. Os alunos gostaram da história do santo e comentam que iriam pedir a *San Isidro* que chovesse na região, já que as águas nas torneiras só chegam uma vez por semana. Dessa forma, há uma identificação dos alunos com a relação com a vida no campo.

O segundo texto explicava como ocorrem as touradas na Espanha. A professora apresentou detalhes festa tão conhecida no mundo inteiro. As fotos e vídeos – sem as imagens mais fortes da morte do touro – foram suficientes para gerar uma sensação de repúdio dos alunos. Eles ficaram impressionados com a descrição apresentada pela professora, pois não sabiam que a tourada era realizada com tanta violência, tampouco que o touro era maltratado e morria ao final de cada apresentação.

Por fim, o terceiro texto, expõe uma lista sobre os motivos contra e a favor das touradas. Os argumentos a favor giravam em torno da possibilidade da criação de empregos e renda dos envolvidos, enquanto os argumentos contrários apontavam os maus-tratos aos animais. Os alunos ficaram, no geral, bem inclinados contra as touradas, isso se deu pelo fato da nova informação levada pela professora, isto é, eles conhecerem como realmente ocorrem as touradas na Espanha. Os alunos pensavam ser apenas um espetáculo, com exposição dos touros e a tentativa dos toureiros de fugirem dos animais, mas perceberam uma realidade bem cruel. A seguir, apresento um quadro com as perguntas realizadas pela professora em relação ao texto 2 da atividade:

Quadro 15: perguntas texto 2

Pregunta	Objetivo		
¿Qué piensas sobre las fiestas que involucran animales? ¿Crees que la <i>vaquejada</i> es una fuente renda importante en tu región?	Ouvir a opinião dos alunos.		
Desde el punto de vista de los personajes abajo ¿la <i>vaquejada</i> es buena o mala? a. Vaquero; d. Buey; b. Dueño de la <i>vaquejada</i> ; e. Platea; c. Instituciones que defienden los animales; f. Tu familia.	Estimular os alunos a se colocarem no lugar do outro, para conhecer o lugar que ocupa.		
En grupos, confecciona un cartel con la opinión de ustedes. Ahora podemos rellenar la tabla de abajo: <table border="1" data-bbox="244 913 820 1010"> <tr> <td>Los que defienden las <i>vaquejadas</i></td> <td>Los que rechazan las <i>vaquejadas</i></td> </tr> </table>	Los que defienden las <i>vaquejadas</i>	Los que rechazan las <i>vaquejadas</i>	Promover o debate em grupos para a formação de ideias.
Los que defienden las <i>vaquejadas</i>	Los que rechazan las <i>vaquejadas</i>		

Fonte: elaborado pela autora, 2018.

Com a realização das perguntas do quadro anterior, a professora buscou ouvir a opinião dos alunos; estimular os alunos a se colocarem no lugar do outro, para conhecer o lugar que ocupa, bem como promover o debate em grupos para a formação de ideias. Assim, a professora buscou promover aspectos do LC, principalmente ao levar o aluno a se questionar sobre o lugar que ocupa, ao solicitar que os alunos avaliassem a vaquejada (prática bastante similar a tourada) a partir de diferentes pontos de vista.

Após a resolução das perguntas, a professora questionou quais outras atividades eles conhecem que usam touros. Eles citam os rodeios, vaquejadas e as cavalgadas, mostrando conhecimento do assunto, interessando-se e debatendo bastante sobre as características de cada uma dessas práticas. O rodeio existe na região e eles gostam da prática, assim como da cavalgada.

Mas, alguns argumentam que a cavalgada tem maus tratos aos animais, pois há adestramento para o cavalo sentar, ajoelhar, fazendo o exibicionismo do animal. Outros defendem que, por isso há valorização do cavalo e, mesmo com o adestramento, não há maus tratos, já que o cavalo precisa estar bonito para exibí-los.

A professora exibiu um vídeo mostrando uma competição de vaquejada e os alunos reconheceram o vaqueiro do vídeo, que é baiano, mas bastante famoso na

região. A discussão sobre a legalização da vaquejada se iniciou bastante acalorada e sentimental, já que muitos vivenciam essa prática, assistindo, convivendo com as mudanças da cidade na época das competições.

Alguns defendem fervorosamente, alegando que a vaquejada, diferente da tourada, não mata o animal ou que, pelo menos, esse não é o objetivo. Quando ocorre a morte do animal, este é consumido em forma de churrasco, algo que não pode ocorrer na tourada, já que o animal por morrer com medo e dor, a carne se torna enrijecida. Os alunos argumentaram ainda que a vaquejada é apenas o lado artístico da prática antiga de capturar os bois fugidos dos pastos. Além disso, os argumentos apresentados pela professora sobre a vaquejada legal propõem a proteção no rabo do boi, o que evita danos ao animal. Seria uma vaquejada com regras, que protegem os animais e os vaqueiros.

Por outro lado, os que são contra as vaquejadas, mesmo com as regras para legalidade da prática, afirmaram que os animais sofrem, há tortura e apenas os donos das arenas e dos animais lucram com a prática. Nesse momento, após toda discussão em português sobre a legitimação ou não da vaquejada, já passava do meio dia e ainda faltava uma atividade final. Quando a professora propõe que a atividade fosse organizada e sistematizada por meio do aplicativo *WhatsApp*, os alunos se mostram empolgados com a proposta e concordam.

6.2.2. Desafios enfrentados: o tempo, a língua estrangeira e a participação dos estudantes

Antes de começar a aula, a professora me relatou que a escola possui uma relação muito próxima com a comunidade. Por ser uma escola pequena em um povoado pequeno, é bem acolhedora e intimista. É uma escola do campo, que visa à valorização das culturas e costumes locais. Por esse motivo, a professora me explicou que resolveu relacionar as questões da legalidade das touradas e das vaquejadas, relacionando a cultura local e a global.

Os alunos estavam bastante eufóricos pois na noite anterior eles haviam ganhado uma gincana na escola, com o tema Consciência Negra. Mesmo antes de iniciar a aula, a professora valoriza cada fala dos alunos sobre a gincana, parabenizando-os pelo ocorrido. Por ser um sábado de reposição de aula, a

professora estava sozinha na escola, nem mesmo o vigilante se encontrava, já que havia um desfalque no quadro de funcionários.

A escola possui um ambiente de cooperação bastante familiar, como não havia funcionário de apoio na escola, os alunos ajudam a professora com o material eletrônico para exposição multimídia. Além disso, eles varreram e organizaram a sala, que é pequena, mas possui uma estrutura de biblioteca e sala de computador. Apesar de ter 10 computadores na sala, não foi possível ligar todos ao mesmo tempo, pois a carga elétrica da sala não suportava, fato que, segundo a professora, não é isolado na rede estadual.

Os alunos são disciplinados e prestam muita atenção na professora. Quando Clara explica sobre o *manantial de água milagrosa* atribuída a *San Isidro*, uma das alunas ressalta que o que cura é a fé das pessoas e não a água. Houve uma identificação bastante fervorosa com a história de *San Isidro* e os alunos apontaram três festas semelhantes à de *San Isidro*: Julho de Deus; Nossa Senhora da Conceição, em Lagarto e Cavalgada com os amigos de Riachão. As festas citadas pelos alunos fazem parte do calendário da região e unem a fé católica com eventos envolvendo animais, principalmente bois e cavalos.

A professora não teve problemas em relação à participação dos estudantes, ao contrário, houve uma relação muito forte, visto que a professora conhece a família e a situação de cada uma. Por ser sábado letivo, alguns alunos não puderam comparecer por serem marchantes (negociante de carne bovina.), agricultores ou pecuaristas. Aos sábados, ocorrem feiras nos povoados vizinhos e os alunos ajudam os pais com sustento da família.

A professora é muito carinhosa com os alunos, é possível perceber em sua atenção com as histórias contadas, bem como com o gesto na hora do intervalo: a professora levou bolo, biscoitos, pães e café para os alunos, pois sabia que, na escola, teria apenas suco. Sem funcionários de apoio, a própria professora preparou e distribuiu o lanche aos alunos. A condição docente da professora é afetada pela falta de funcionários, o que a obriga a levar lanche para os alunos. Além disso, a professora abre e fecha as portas da cozinha e da sala utilizada para aula, organizando o ambiente de acordo com sua necessidade. Ao final, a professora, junto com os alunos, limpa e organiza a cozinha em um clima bastante familiar.

Clara conta que o carinho é retribuído pelos os alunos que ficam preocupados com sua segurança tanto no município quanto no trajeto de volta para casa. Os alunos,

como suas famílias, ficam atentos ao deslocamento da professora e disponibilizam contatos e suas casas para qualquer emergência. Dessa forma, há uma relação muito próxima entre alunos e professora, como também uma afinidade maior entre escola e comunidade.

A utilização da língua estrangeira é uma barreira para os alunos. A professora ministra suas aulas na língua espanhola, bem como constrói as atividades nessa língua, porém, as discussões com alunos são feitas em língua materna. A professora reconhece a dificuldade dos alunos e cria projetos alternativos para que eles se expressem oralmente, como apresentações de peças de teatro e musicais que já foram apresentados para a comunidade escolar. Mesmo assim, a condução de debates em espanhol ainda não foi possível.

Segundo Clara, existe o estímulo da expressão escrita e para que seja realizada em espanhol, que foi feito por ela ao final da atividade observada. Foi pedido que os alunos elaborassem um quadro com os argumentos contra e a favor das vaquejadas. Como o tempo em sala de aula estava escasso, a professora sugeriu que os alunos seguissem a discussão pelo aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*. O resultado foi esse:

Quadro 16: vaquejadas: pós e contras

Los que defienden las <i>vaquejadas</i>	Los que rechazan las <i>vaquejadas</i>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Las familias son sostenidas con la práctica; ✓ Las personas hacen en la arena una actividad semejante de la vida real; ✓ El objetivo no es hacer sufrir el animal; ✓ Hace parte de la cultura; ✓ Cuando ocurre algún accidente, la carne del animal es aprovechada; ✓ El apoyo es a la <i>vaquejada</i> legal (protección en la cola, verificación de la arena e estado de salud del animal); ✓ Los animales reciben asistencia médica. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hay el sufrimiento del animal; ✓ El buey es perseguido; ✓ Los caballos son espetados; ✓ Riesgo del buey perder la cola o quebrar las patas; ✓ La cultura no es algo buen y ético en todos los casos (la esclavitud de hombres era culturalmente común); ✓ Hay que encontrar otras formas de generación de renta para las familias sostenidas con la práctica; ✓ Los más ricos que más ganan dinero.

Fonte: Resposta enviada pela professora no dia 05 de dezembro de 2017

Em sala, a professora separou os alunos por motivos, aqueles que eram contra e os que eram a favor, e eles tiveram que buscar o mesmo número de argumentos. A princípio, a professora dividiu em grupos de cinco para cada lado, mas

eles elaboraram mais. Então, chegaram em comum acordo ao número de sete. Os alunos elaboraram as frases em português e fizeram a tradução em suas casas e a versão apresentada, no quadro 16, foi a corrigida por Clara. Os alunos perceberam que cada lado tem razão e há argumentos para ambos pontos de vista.

Os alunos terminaram as atividades em casa por conta da falta de tempo. As três aulas consecutivas não foram suficientes para a realização da exposição do tema, debate e produção dos estudantes. Dessa forma, a professora buscou diminuir o problema da falta de tempo com a utilização do *WhatsApp* para a organização e tradução das frases pelos alunos. O que, segundo ela, funcionou muito bem.

Em síntese, apesar da falta de funcionários na escola, gerando tarefas para os alunos e a professora, o maior problema da professora foi em relação à utilização da língua estrangeira de forma oral pelos estudantes. Ela não possuía problemas em relação ao comportamento dos alunos e o fator falta de tempo pode ser contornado com atividades alternativas para casa, com auxílio dos recursos tecnológicos, a exemplo do *WhatsApp*.

6.2.3. Após as aulas: percepções da professora e condição docente

A percepção que eu tive sobre a implementação do trabalho da professora foi de uma relação bastante próxima entre aluno e professor. Ela conhecia o universo dos alunos e estava sempre buscando compreender melhor o que eles pensam, isso a motivou a elaborar a atividade implementada, conforme resposta concedida na entrevista, que se encontra transcrita no apêndice 8.

é uma atividade para que a gente possa confrontar as culturas e conhecer ideias diferentes desses alunos, saber se eles estão inseridos realmente na cultura e o que eles acham dessa cultura (Entrevista, resposta questão 1. Clara).

A professora partiu da ideia de um confronto cultural, conforme a dimensão 2, do modelo tridimensional dos letramentos. A dimensão cultural busca a criação de significados em determinada prática. Por esse motivo, a professora acredita que a atividade se relacionou bastante com a vida dos seus alunos que conhecem a vaquejada e o universo da criação de gado, por ser uma prática próxima a eles. Vale lembrar que a professora tem alunos que trabalham diretamente com a criação de

gado, além disso, no povoado Tanque Novo, existe uma pista de vaquejada onde a festa ocorre periodicamente, fato que aproxima os estudantes da cultura exposta pela professora.

Talvez, por esse motivo, os alunos estavam muito motivados a participar. Partindo de um conhecimento local, a professora conseguiu chegar a uma discussão global sobre festas que envolve animais e causam maus tratos. A professora consegue realizar a relação entre o local e o global, defendida por Sousa Santos: “não existe condição global para o qual não consigamos encontrar uma raiz local, uma imersão cultural específica” (SOUSA SANTOS, 1997, p. 14).

Clara avalia que os objetivos da atividade foram cumpridos, visto que os alunos expuseram e ouviram as mais diversas opiniões. Durante a entrevista, ao ser interrogada “Em que medida a participação dos alunos foi satisfatória?”, ela responde:

A medida em que foi sendo exposta a atividade, os alunos foram conversando, questionando a respeito da cultura. Expondo suas ideias e ouvindo as dos demais de maneira muito satisfatória, eles são bem participativos, o que me encanta cada dia mais trabalhar com a língua (Entrevista, resposta questão 2. Clara).

A professora tem consciência que o ponto positivo não é apenas o fato de os alunos exporem suas ideias, mas também de ouvirem. Essa é uma das características da percepção crítica defendida por Menezes de Souza (2011). Para ele, o processo de se afastar de leituras ingênuas passa pelo exercício de “aprender a escutar/ouvir” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 130). Assim sendo, não basta mais o aluno expor sua opinião, é preciso saber ouvir o que o colega tem a dizer para que haja a troca de ideias.

Dessa forma, Clara se mostra encantada em trabalhar com o ensino da língua espanhola, já que seus alunos são muito participativos. Com isso, seus objetivos com a atividade foram alcançados, havendo a diversidade de ideia, sem chegarem a uma conclusão fechada, mas sim deixando margem para as diferentes opiniões, conforme o excerto a seguir:

Meus objetivos com essa atividade foram alcançados, por conta da exposição de ideias. Eles se opuseram em alguns pontos, foram favoráveis em outros... Era o que eu queria, era essa conversa, essa interação entre professor/aluno entre aluno/aluno e que chegamos a algumas conclusões, alguns empasses. Mas, que o objetivo era: ouvir esse aluno falar e ser ouvida (Entrevista, resposta questão 4. Clara).

A professora destaca a possibilidade de diálogo com seus alunos como um ponto importante para construção do conhecimento. O diálogo é realizado pelos alunos em português, mas a professora fala a maior parte do tempo em língua espanhola. Durante o curso, alguns professores revelaram ser muito difícil falar em língua estrangeira com os alunos do ensino médio, assim, Clara consegue romper essa barreira e pôr os alunos em um contato efetivo com o idioma. Interoguei se essa era uma prática constante em suas aulas e ela afirma:

minhas aulas são geralmente produzidas em espanhol e sempre que precisa, com dúvida, alguma coisa, a gente vai e fala em português, mas a grande maioria do tempo, a aula é conduzida em espanhol. É a pedido deles, eles preferem que fale em espanhol porque eles gostam de ouvir o espanhol, para que eles entendam e compreendam melhor (Entrevista, resposta questão 5. Clara).

Ela não elimina a língua materna de sala de aula, podendo explicar algumas coisas para os alunos em português. Isso pode ajudar na compreensão do idioma, levando os estudantes a gostarem de ouvir o espanhol, conforme afirmado pela professora.

O bom diálogo de Clara com os estudantes pode auxiliar também na hora de lidar com imprevistos em sala de aula, como por exemplo, a falta de tempo para a conclusão da atividade. Clara sugere que os alunos façam a atividade em casa. Sobre essa situação, ela revela ser uma prática comum realizar adaptações, bem como usar tecnologia para potencializar suas aulas:

É sim comum que a gente faça essas adaptações, por conta da idade são meninos que gostam de tecnologia e como professor, hoje, não podemos nos afastar da tecnologia, não podemos também barrar essa tecnologia. A tecnologia hoje tem que ser nossa aliada no dia a dia (Entrevista, resposta questão 6. Clara).

Clara utiliza um recurso bastante popular entre os alunos para solucionar seu problema em sala de aula, o *WhatsApp*. Ela não abre mão de considerar os gostos dos alunos fora da sala e inseri-los como ferramenta pedagógica. A adaptação realizada por Clara ajudou na conclusão da atividade e, em consequência, a utilização do espanhol pelos alunos, já que tinham que escrever no idioma.

Em relação ao curso, Clara avalia como uma boa experiência que trouxe novos conhecimentos que engrandeceram sua experiência docente. Ela destaca a

relativização dos saberes, bem como o ouvir os cursistas como ponto positivo. Na avaliação da execução do curso, ela destaca:

Eu gostei do curso, eu gostei da apresentação da professora, que estava sempre envolvida no curso e com a interação professor/aluno/professor e também em ouvir as indagações dos participantes que nem sempre são perguntas, muitas vezes são observações onde eu como professora não sou detentora do saber e sim aprendiz (Entrevista, resposta questão 9. Clara).

Clara insiste em valorizar a interação entre professor e aluno, fato bastante presente nas aulas que observei. Ela gosta da execução do curso destacando o espaço para indagações, relatos, observações sobre as experiências de sala. Percebo, durante as observações, que a professora gosta de escutar o aluno e valorizar seus saberes, sem esquecer de incorporar novos conhecimentos. Ela considera ter um bom tempo para preparação de aula, exceto quando há alguma atividade atípica, como formação continuada, conforme descrito a seguir:

Bom, em relação a elaboração de aula, meu tempo é bom, mas quando eu preciso fazer alguma formação continuada e eu tenho que elaborar aula, ministrar aula, o tempo fica muito corrido, e aí a gente tem que se adequar o horário que temos para fazer essa formação, que nem sempre é em horários que temos à disposição (Entrevista, resposta questão 13. Clara).

A formação continuada na rotina de Clara atrapalha seu tempo de organizar e ministrar aulas, isso porque, segundo ela, não há um programa organizado pelo governo para a formação continuada que considerem as peculiaridades dos professores, sobretudo os que atuam no turno da noite. Na entrevista, questioneei 'Como você avalia o estado (o governo, a secretaria) em relação ao incentivo a formação continuada do professor?', ela respondeu:

Sabemos que tem esses cursos de formação continuada, mas acredito que eles são pouco divulgados, poucos sabem dessas formações. Então acredito que se tivesse mais divulgação e disponibilidade de horário. Porque quanto tem e a gente sabe sempre esbarramos em horários de aula. Então é complicado, porque professor que trabalha à noite, nem sempre consegue fazer essa formação à noite. Então a disponibilidade de horário é complicada (Entrevista, resposta questão 11. Clara).

A pouca divulgação dos cursos de formação continuada foi uma crítica de Clara ao governo. Assim, ela e outros professores da rede podem não ficar sabendo de alguma formação continuada que seja de seu interesse. Além disso, os horários da formação continuada, podem não favorecer a participação da professora.

No curso realizado, os três encontros presenciais ocorreram aos sábados e Clara participou de todos eles, talvez por ser no fim de semana tenha ajudado em sua participação, porém, ocupou-lhe o tempo para o lazer. Sobre isso, ela revela o que mais gosta de fazer nas horas vagas:

Nos meus momentos de lazer eu gosto de dormir, ficar com meu filho, ir ao cinema assistir um filme, passear, mas sempre acompanhada com meu filho (Entrevista, resposta questão 12. Clara).

Clara foi a única professora que apontou estar com a família, no caso o filho, nas horas vagas. É possível que sua rotina de viagens a distancie da rotina com seu filho, assim, as horas vagas são dedicadas ao lazer com a criança. No quadro a seguir, sintetizo as principais características de Clara.

Quadro 17: Professora Clara

CLARA	
Formação da professora	É formada desde 2010 em licenciatura em letras com habilitação em português e espanhol; Especialização em Educação inclusiva: Libras (2013) e Análise e Elaboração de Material Didático de Língua Espanhola para a Educação Básica (2016)
Perspectiva teórica que marcou sua graduação.	Não se recorda de teoria específica, apenas de métodos tradicionais, voltados para a gramática.
Atuação	Funcionária pública estadual. Suas 25hs são divididas entre língua espanhola, portuguesa e artes em três escolas de três municípios diferentes.
Desafios na produção do material didático	Formulação das perguntas.
Desafios na implementação do material didático	Utilização da língua espanhola pelos alunos; Tempo limitado.
Possibilidades	Aproximação e confiança dos alunos.
Contribuições do curso	Conhecimentos novos construídos; engrandecer a experiência docente.
Limitações do curso	Não aponta

Fonte: Elaborado pela autora 2018

6.3. A professora Elis: *Un viaje por América Latina*

Formada em 2011 em Letras, com dupla licenciatura português/espanhol, a professora entrou em efetivo exercício no dia 27/09/2016 e atuava até meados de 2017 em dois colégios estaduais, um localizado no município de Propriá e outro no

município de Telha, ambos no baixo São Francisco constituintes da Diretoria Regional 6. Nessa época, para complementar sua carga horaria, além da língua espanhola ministrava aulas de artes e literatura, como também, atuou no pré-vestibular oferecido pelo estado aos alunos de escola pública.

Em maio de 2017, a professora passou a atuar na escola de tempo integral que faz parte da reforma do ensino médio recentemente proposta pelo governo por meio da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, já mencionada na introdução desta tese. Sendo assim, a professora passou a atuar apenas em uma escola do município de Propriá com dedicação exclusiva, dedicando-se ao ensino da língua espanhola. O ensino integral trouxe para a professora maior comodidade por trabalhar apenas em uma escola, mas ao mesmo tempo, trouxe mais trabalho, com maior remuneração, pois o contrato passou a ser de 40hs semanais ao invés de 25hs.

A professora cursou toda sua formação básica em escolas particulares e sentiu uma grande diferença ao ingressar em uma universidade federal em sua graduação. Ela descreve essa experiência como rica e engrandecedora e possibilitou que ela conhecesse a realidade de uma escola pública durante os estágios obrigatórios do curso. Hoje, professora efetiva do estado, ela vivencia a realidade das escolas públicas, conforme relato a seguir:

Agora, como professora da rede estadual, posso dizer que cada dia é uma novidade e aprendizado. Tenho muito a aprender ainda, mas posso dizer que, muitos estereótipos foram por terra e que existem sim, qualidade de ensino na escola pública. O que depende bastante é o empenho de cada professor. Cada um fazendo sua parte, faz diferença (Curso online, semana 1, fórum Mi contacto con la escuela pública, resposta Elis).

Elis se considera uma professora crítica, entendendo por crítico o professor que esteja comprometido com o ensino e supere o ensino pragmático da disciplina. Defende também que a criticidade está atrelada aos temas sociais, políticos, culturais e econômicos que circulam na sociedade, além de fomentar debates. Essa visão de considerar que a criticidade esteja atrelada à temas sociais já havia sido apontada por Zacchi: “para alguns professores, o crítico se refere antes ao tema escolhido que à leitura que se pode fazer dele, de modo que a criticidade estaria no texto e não nos olhos de quem o lê” (ZACCHI, 2011, p. 05), assim entendemos que é uma visão recorrente.

A professora considera a sua atuação no ensino público como o mais gratificante em sua carreira e o mais trabalhoso é saber lidar com a heterogeneidade das turmas, bem como o desafio de estimular a participação dos alunos nas aulas. Com a observação, percebi que esse fator realmente incomoda muito a professora, sendo um problema difícil de contornar.

6.3.1. O material didático e os reflexos da formação da professora

A professora participou de um grupo de pesquisa na graduação voltado para o ensino de espanhol em contexto sergipano. O grupo valorizava aspectos da multiculturalidade e, segundo a professora, valorizava os múltiplos países hispânicos. Após participar do curso e rever uma discussão sobre a identidade latino-americana, a professora resolveu elaborar a disciplina centrada na América Latina. O final do curso de formação coincidiu com o início do planejamento da sua atuação na escola de tempo integral, dessa maneira, a professora decidiu unir as duas situações e elaborar o projeto a ser desenvolvido na disciplina.

Na entrevista, transcrita no apêndice 9, questionei a professora sobre o motivo da elaboração da atividade e ela respondeu que além da necessidade do ensino integral, viu também a necessidade de apresentar aos alunos diferentes países que falam o espanhol.

Ela foi elaborada - além do motivo do ensino integral, da grade do ensino integral pede, né - para que os alunos tomassem conhecimento da língua espanhola (Entrevista, resposta questão 1. Elis).

Dessa forma, a professora buscou iniciar os alunos no estudo da língua espanhola apresentando os países da América. A disciplina teve duração de três meses, equivalentes ao primeiro semestre do ano de 2017 da escola de atuação da professora Elis. Lecionar para turmas de ensino integral era novidade para todos, assim, Elis optou por desenvolver um tema que gostava, mas não conseguia praticar por conta da falta de tempo das aulas regulares.

A professora elaborou a disciplina, organizando-a em um calendário descrito no quadro a seguir. A ementa da disciplina aponta “estudos de elementos variados da América Latina para ampliação cultural dos estudantes” (Ementa, disciplina letiva, anexo 5). O público alvo são alunos do 1 ano do ensino médio, que inicial seus estudos

em tempo integral. O público estimado é entre 15 e 25 alunos, pois a disciplina é eletiva e os alunos tem 3 opções de escolha.

Quadro 18: Calendário disciplina eletiva

Un viaje por América Latina
<p>Julho 06: Apresentação: O que é a América Latina? Apresentar a América Latina. Música calle 13: américa latina 13: Filme: Diários de Motocicleta 20: Falar sobre o filme e explicar o quero sobre a geografia dos países (chamar o professor de geografia) 27: Culinária: levar alguma comida para os alunos. Falar de verbos através de como fazer a receita</p> <p>Agosto 3: Culinária (Eles que vão fazer as receitas e estimulá-los a levar a comida pronta ou explicar a culinária do país) escolher 1 receita e levar outras para explicar. 10: Dança/ artes: Apresentação do filme Frida pela professora 17: Dança/ artes: Apresentar, mostrar o que tem no país deles 24: Palestra de artes, não houve aula. 31: Música: Clipes/vídeos de músicas e ritmos latinos</p> <p>Setembro 07: feriado 14: Música: alunos que levam para apresentação 21: Ensaio para apresentação da culminância 28: Apresentação (culminância)</p> <p>Obs: Uma adaptação do projeto de espanhol, foi suprimir a parte do trabalho histórico da língua, pois a aula do dia 24 de agosto não pode ocorrer por conta de uma palestra na escola. Além disso, a culminância das disciplinas eletivas só ocorreu dia 04 de outubro, assim, os alunos ganharam mais um dia de ensaio.</p>

Fonte: Ementa elaborada pela professora Elis, anexo 5, 2017.

Eu observei três dias de aula, sendo a última aula de cada mês: 27 de julho; 31 de agosto e 28 de setembro. As demais aulas, a professora enviou áudios pelo *WhatsApp* com o ocorrido. Assim, ela escreveu resumos de cada aula, sendo caracterizado como um diário de aulas (anexo 7). Para implementação do seu planejamento, a professora utilizou diversos materiais com os alunos, como vídeos; filmes; músicas; receitas organizadas ou não em apostilas.

Alguns elementos do material da professora favoreceram a visibilidade de aspecto silenciados da América Latina. A escolha de filmes como 'Diários e Motocicleta', protagonizado pela história de Che Guevara, e 'Frida', que conta a história de Frida Kahlo, dão ênfase a personagens e histórias ilustres da América Latina, que defendem os menos favorecidos, como pobres, doentes e mulheres.

No primeiro dia de minha visita, a professora entregou uma apostila os alunos, disponível no anexo 6, que possui uma estrutura simples, com uma música e uma receita. A música é bastante animada e empolgou os alunos, porém a atividade proposta é apenas que os alunos marquem com um X as comidas que o eu poético da canção gosta. Na sequência, o material apresentou a conjugação do verbo “gustar” e pediu que os alunos elaborassem frases com o que gostavam de comer. Em seguida, a professora leu a receita da *paella* e chamou atenção para a estrutura do texto.

Compreendi que a aula foi elaborada de uma maneira mais sistemática, pois na aula seguinte os alunos apresentaram receitas em espanhol. Dessa forma, a professora buscou preparar os estudantes para tal atividade. Nas aulas seguintes que eu observei, a professora não entregou apostilas, as aulas foram baseadas em avaliação da produção dos alunos.

6.3.2. Desafios enfrentados: o tempo, a língua estrangeira e a participação dos estudantes

Para organizar o andamento da disciplina, a professora solicitou que os alunos se dividiram em três grupos, que representavam três países durante toda a disciplina. Os alunos escolheram os países: México, Argentina e Colômbia. Ficando na zona de conforto, os países selecionados representavam a hegemonia na América Latina, tendo suas culturas já bastante difundidas no Brasil. As aulas ocorreram às quintas-feiras, de 10h às 12h, possuindo assim o dobro de horas de uma disciplina de língua estrangeira em aulas regulares, seguindo o cronograma elaborado pela professora.

A professora é bastante metódica e abala-se quando as coisas não funcionam exatamente como o planejado. Assim, tende a valorizar as questões que saíram do controle. Na primeira aula observada (27/07/17), por exemplo, durante a execução da música, um dos alunos pergunta o que significa *remolacha* (beterraba, em português) e a professora pede para que ele espere a hora da tradução, o que gera um clima tenso na sala. Dessa forma, nessa primeira aula eu senti os alunos bastante reprimidos e com medo de interagir na aula.

Mesmo antes da aplicação da atividade, a professora demonstra suas frustrações com a falta de interesse de seus alunos: “programo as aulas e não consigo

aplicá-las da maneira que planejei. Nem sempre os alunos topam ser alunos ativos participantes da aula. Tento incentivá-los, mas sinto que eles não se esforçam, mesmo assim” (Questionário 2, pergunta 9, Professora Elis).

Essa frustração segue por outras aulas. A relação com os alunos, bem como o estímulo para a participação em sala é um grande desafio enfrentado pela professora. No relato da primeira aula, revela: “fiquei um pouco desanimada pois alguns alunos não prestaram muita atenção na aula” (Aula 1, 06/07/2017, diário professora Elis).

A falta de atenção e interesse nas aulas afeta o estado emocional da professora, que se diz triste pelo pouco comprometimento dos estudantes: “o grupo Colômbia não apresentou prato e deu uma desculpa não convincente, afirmaram que o pai de uma das alunas comeu toda a comida. Fiquei muito triste por eles não cumprirem a atividade” (Aula 5, 03/08/17, diário professora Elis). A professora não acreditou na justificativa dos alunos e criou um grupo no *WhatsApp* para melhor orientar as atividades vindouras.

No segundo dia de observação (31/08/17), eu percebi que a relação da professora com os estudantes já estava bem diferenciada. Também percebi que alguns integrantes do grupo Colômbia tinham se afastado das aulas, sendo mais assíduos os integrantes dos grupos México e Argentina. A professora já tratava os alunos com mais afeto e atenção, que foram potencializados no último dia, o que resultou em um discurso de agradecimento à professora.

A professora falou na maior parte do tempo em língua portuguesa, porém estimulou que os alunos falassem em espanhol nas apresentações dos trabalhos. O material entregue foi sempre em espanhol, com exceção da exibição dos filmes, sendo ‘Frida’ exibido dublado e ‘Diários de motocicleta’ com áudio em espanhol e legenda em português. A professora revela a dificuldade que tem em falar em espanhol nas aulas:

Eu já tentei falar em espanhol, mas eu não sei se por ser um primeiro contato os alunos estranharam bastante e rejeitaram muito (...) eu vou insistir um pouco mais com essa questão de ter aulas em espanhol, pra ver se eles conseguem se adaptar (Entrevista, resposta questão 7. Elis).

Para a turma atual, mesmo não tendo muito contato com a língua espanhola oral, após muitos ensaios, os alunos acabaram cantando músicas em espanhol na

culminância da disciplina, diante de toda escola. É certo que uma apresentação não é suficiente para que os estudantes passassem a interagir em espanhol em sala de aula, porém, considero uma grande superação do medo e vergonha por parte dos alunos, sendo um passo importante para a utilização de qualquer idioma.

A professora lida bem com o tempo e, por possuir duas horas semanais, consegue se organizar com as atividades. Porém, para se aproximar mais dos alunos durante o resto da semana, criou um grupo no *WhatsApp* para orientá-los em relação à execução das tarefas. Alguns imprevistos tomaram o tempo da professora, como a busca por aparelhos eletrônicos e um problema de um evento da escola que interrompeu seu cronograma e fez com que fosse retirada uma atividade, diminuindo um dia de aula: haveria uma palestra para toda escola, mas não foi avisado com antecedência. Dessa forma, a professora retirou a parte que falaria da história da América Latina.

Meu terceiro dia de observação foi o último dia de aula da disciplina que previa uma apresentação para toda a escola. Além da disciplina de espanhol, as disciplinas de artes e educação física foram ministradas nos mesmos horários, possuindo também espaço para as apresentações.

Como resultado da disciplina de espanhol, os três grupos apresentaram uma canção do país que representava. O grupo Colômbia escolheu a versão da música em inglês *Waka Waka*, para mostrar que Shakira, apesar de ser colombiana, é uma cantora mundial que canta em vários idiomas. A apresentação seguinte destacou o pop rock argentino com o cantor Axel, buscando fugir do tradicional tango. Por fim, o grupo RBD se apresentou passando a mensagem de autoconhecimento e valorização de sua identidade, encerrando as apresentações com uma chuva de prata, comprada com recursos da professora. Percebo que a escolha das músicas e cantores representam a cultura hegemônica de cada um dos países – apesar de não terem escolhido o ritmo tango para argentina – não há espaço nas apresentações para ritmos menos privilegiados, a exemplo do *reggaeton*.

Ao final das apresentações, a aluna que interpretou Shakira, pediu o microfone e agradeceu a professora pela disciplina inspiradora. Segundo ela, no início as aulas estavam monótonas, mas quando eles começaram a agir, conseguiram se envolver na proposta da professora. Ela afirmou ainda que se repensou por meio do contato com as diversas culturas.

Em síntese, os três fatores analisados, tempo, língua estrangeira e participação dos estudantes, caracterizavam-se como desafios para a professora. Para superar problemas com o tempo, a docente criou um grupo no *WhatsApp* para facilitar a comunicação fora dos horários de aula. A utilização da língua estrangeira ainda era um problema, que foi minimizado pela apresentação dos alunos em língua estrangeira. Por fim, a participação dos estudantes foi sendo gradativa, mas era um ponto a ser superado. No decorrer das aulas, professora e alunos foram encontrando soluções para a realização de aulas mais significantes e agradáveis.

6.3.3. Após as aulas: percepções da professora e condição docente

Em meu primeiro dia de observação, o ponto mais problemático, em minha concepção, foi a falta de envolvimento de alguns estudantes na proposta da aula, bem como a postura inflexível da professora ao tentar disciplinar os alunos. Porém, esse problema foi sendo amenizado no decorrer das aulas, ao ponto que, ao finalizar a disciplina, a professora acredita que os alunos participaram bem das aulas e que a participação deles foi satisfatória, conforme revelado na entrevista:

Eu acredito que a participação dos alunos tenha sido satisfatória. Não completamente satisfatória, né? Como 100% de satisfatória não foi 100% não. (...) com a participação deles, nas aulas, com as curiosidades deles, com as coisas que eles iam descobrindo, respostas a todas as informações que a gente ia conversando, trazendo, dialogando, e aí eu acredito que o *feedback* deles tenha sido essa resposta. Eles me deram um *feedback* legal (...) (Entrevista, resposta questão 2. Elis).

A professora destaca a curiosidade dos alunos, como também, conversas e diálogos. Os alunos realizavam também *feedbacks* sobre a disciplina e apontavam satisfação por estarem cursando o componente curricular. Por isso, a professora considera que a participação dos estudantes tenha sido satisfatória.

Segundo Elis, a disciplina se relacionou com a vida dos estudantes: “principalmente com o projeto de vida deles” (Entrevista, resposta questão 3. Elis). Projeto de vida é uma disciplina do currículo do ensino médio integral que busca estimular os estudantes a realizarem um planejamento de suas vidas, com metas e sonhos a serem alcançados. Assim, segundo a professora, a disciplina auxiliou os estudantes a repensarem seus projetos de vida.

De fato, percebi grande parte dos alunos envolvidos sentimentalmente com a aula. Na segunda aula observada, ocorrida em 31/08/17, houve a apresentação das canções escolhidas para representar o país e o grupo. O grupo México escolheu a banda Rebelde e os alunos explicam que escolheram a banda porque já conheciam e se identificam tanto com a música, quanto com a banda. Para os alunos: “ser rebelde não é ser igual aos outros, é conhecer a si mesmo” (Diário professora Elis, aula 9 ocorrida em 31/08/17).

Diante disso, a professora aponta que os seus objetivos com a atividade foram alcançados, pois levaram os alunos a um questionamento e reflexão do que já estava estabelecido em suas vidas.

(...) levou o aluno a se questionar e pensar de forma diferente do que eles vêm pensando e, eles refletiram. Fizeram a reflexão acerca de tudo que eu falei, e o objetivo era esse (...) (Entrevista, resposta questão 5. Elis).

Elis destaca que os alunos passaram a pensar de forma diferente e destaca a reflexão e o questionamento, algo semelhante ao que defendo como Letramento Crítico para este trabalho, isto é, uma prática problematizadora e questionadora (PENNYCOOK, 2004a; 2004b; MENEZES DE SOUZA, 2011). Um problema apontado pela professora é a falta de tempo para elaboração de aulas não tradicionais em suas turmas do ensino médio regular. Questionei se as aulas que eu presenciei foram iguais às aulas regulares e a resposta foi negativa:

Não, não foi semelhante as minhas aulas tradicionais, eu gostaria que minhas aulas tradicionais fossem assim, mas eu gostei muito da experiência (...) A gente consegue, às vezes, fugir um pouco do comum, e fazer algo diferente, mas, falta tempo (...) (Entrevista, resposta questão 8. Elis).

A professora caracteriza suas aulas regulares como tradicionais, ou seja, focada na gramática e descontextualizada de seu uso. Ela revela que às vezes consegue fugir um pouco do comum, mas a falta de tempo não permite a elaboração de aulas mais interativas. A disciplina ministrada pela professora foi inspirada no curso utilizado como geração de dados desta tese, conforme excerto a seguir. No segundo fragmento, ela avalia a execução do curso:

(...) o curso me inspirou completamente para que a disciplina fosse elaborada (...) (Entrevista, resposta questão 11. Elis).

A execução do curso foi maravilhosa, todas as aulas eu saía sempre com um olhar diferenciado, sempre com uma bagagem maior, sempre refletindo a respeito de minhas práticas em sala de aula, que poderiam ser melhoradas e eu acredito que seja muito importante (...) (Entrevista, resposta questão 10. Elis).

Ela utilizou as questões discutidas no curso, como identidade latino-americana como eixo de sua disciplina, mas não mencionou se essa experiência servirá para outras aplicações, em situações totalmente diferentes. Sobre a execução do curso, ela avalia como maravilhosa, pois a ajudou a repensar suas práticas frágeis que precisavam de mudanças. Dessa forma, o curso contribuiu para uma mudança de olhar de Elis.

Elis reconhece que há pontos que podem ser melhorados em sua prática, a exemplo de sua postura com os alunos, conforme relata em entrevista ao ser interrogada sobre o que mudaria na atividade para que o objetivo fosse melhor alcançado: “mudaria minha postura inicial com os alunos, procuraria compreendê-los melhor e tentar falar mais espanhol com eles. Tentaria rever né? Porque às vezes eles rejeitam as atividades, mas eu acho que posso insistir mais” (Entrevista, resposta questão 6. Elis).

A atitude de reconhecer que há pontos a serem melhorados em sua aula, mostra uma capacidade de autorreflexão de Elis, sendo o primeiro passo para ajustar possíveis problemas que ela reconhece em sua prática. Quando a professora revela que tentará mudar a postura com os alunos, ela aponta que está disposta a traçar um melhor relacionamento com os estudantes, bem como utilizar de maneira mais intensa o idioma espanhol em suas aulas.

Apesar de Elis ter participado de um grupo de pesquisa na graduação, ela ainda revela uma grande necessidade de formação continuada. Aponta, ainda, na entrevista, que a formação continuada deveria ser obrigatória e anual, porém, sabemos que os professores têm necessidades diferentes. Então, outro professor poderia não gostar dessa obrigatoriedade, até porque todos já possuem muitas obrigações. Para Elis, se existisse uma abundância em ofertas de cursos de formação continuada diversificados e não obrigatórios, bem como oportunidades de reencontros com colegas da área, como em semanas de planejamento e eventos científicos, podem se tornar momentos significativos para práticas diversificadas em sala de aula.

(...) nem sei se responde essa pergunta, mas essa formação continuada deveria ser obrigatória para os professores e anual. Porque a gente, às vezes, fica imerso no mundo da sala de aula e fica, às vezes reproduzindo mais do mesmo, mais do mesmo e essa formação continuada ela abre os olhares, abre o mundo para os professores que só estão em sala de aula e que às vezes não tem tempo para parar para fazer uma pesquisa mais elaborada(...) (Entrevista, resposta questão 10. Elis).

Elis assinala que a falta de tempo influi na qualidade das pesquisas realizadas pelos professores para a elaboração das aulas, pois o cotidiano da sala toma muito tempo dos docentes, ficando difícil associar ensino e pesquisa. Dessa forma, há a reprodução de aulas repetitivas e não personalizadas para atender as peculiaridades de cada turma.

Assim, para a professora, uma oferta regular de cursos de formação continuada poderia auxiliar na prática de seu dia a dia, criando momentos para reflexão dos docentes. Por outro lado, pondero que o professor deve possuir autonomia, estimulando sua criatividade e buscando inovar ou não em seu cotidiano de acordo com as necessidades de cada turma.

Em relação à sua condição docente, a professora destaca mais uma vez problemas relacionados à falta de tempo para se dedicar à sua formação continuada. Ela reconhece que o ensino integral disponibiliza um tempo para planejamento, mas o tempo dedicado à formação continuada ainda não possui um lugar de importância:

(...) agora no ensino integral eu estou na escola e tem alguns horários que são específicos para elaboração de aulas e formação continuada não existe não (...) (Entrevista, resposta questão 14. Elis).

Elis aponta que o ensino integral lhe proporciona um tempo específico para elaboração das aulas, fato que não ocorria no ensino regular. A professora afirma não haver um tempo específico destinado à formação continuada do professor, dessa forma, quando se envolve em alguma formação continuada que precisa faltar aula, ela deve repor as horas não ministradas.

No excerto a seguir, a professora faz uma avaliação das possibilidades de formação continuada oferecidas pelo governo, relatando que os raros momentos de formação não consideram as práticas dos professores em sala de aula. Ou seja, não aproximam o que foi abordado no curso, como possibilidade de transformação em sala de aula.

Eu avalio ainda de forma muito precária a formação continuada. (...) ano passado teve uma semana de capacitação, como se fosse uma formação continuada de espanhol, promovido pela primeira vez pela secretaria do estado da educação, (...) se eles não faziam, agora estão fazendo, mas não foi divulgada para todas as DRs, nem todos os professores tiveram conhecimento. Foi uma semana rica, foi uma semana importante, mas assim, sinceramente, nada, muita coisa que não se acrescenta em sala de aula (...) (Entrevista, resposta questão 12. Elis).

A professora assinala que o primeiro curso de formação continuada de espanhol oferecido pela Secretaria de Estado da Educação não foi bem divulgado, fato que exime as chances dos docentes não informados a participarem da formação. Elis aponta a semana de formação como muito rica e importante, porém, sem acréscimos efetivos para a sua atuação em sala de aula.

É certo que aqui é um ponto de vista de uma participante, assim, não posso afirmar que o curso não buscou tal interatividade entre o que foi passado e a sala de aula. Porém, para essa professora, o curso não possui grande significado para as suas práticas cotidianas. O curso foi promovido pela Embaixada da Espanha, instituição europeia que realiza trabalhos de formação continuada por todo o mundo.

Pelo relato da professora, não houve uma relação entre os temas vistos no curso e a sala de aula da educação básica, dessa forma, a formação continuada não contribui efetivamente com a prática e condição da docente. Vieira (2006) aponta a inutilidades de diplomas e certificados que não acrescentam na formação profissional, apenas titulam pessoas.

Por fim, ao falar de sua hora de ócio, a professora assinala que só tem vontade de descansar e que o tempo lhe é escasso até para cuidar de sua saúde e alimentação:

O que mais gosto é assistir filme, descansar, ouvir música, nos últimos tempos eu não tenho tido muita vontade de sair. (...) eu não tenho feito muitas coisas em meu tempo vago, eu só quero dormir, descansar, descansar, sempre estou me sentindo muito cansada, muito enfadada. Eu *tou* passando o dia todo no ensino integral. (...) é o dia todo, de 7 da manhã a 5 da tarde dentro da escola. É muito puxado, é muito cansativo e quando eu chego em casa eu só quero descansar, eu não tenho coragem nem de fazer a comida para comer de noite. Às vezes eu como biscoito, mas como eu estou com esse problema de saúde né, eu tenho que me virar. (...) (Entrevista, resposta questão 13. Elis).

A professora enfatiza a necessidade de descansar. Ela passa seu dia no ensino integral e afirma que a vida docente é cansativa e puxada. O cansaço acaba

interferindo em suas demais tarefas do dia, como cozinhar e se alimentar, situação que a leva a uma alimentação inadequada, podendo agravar o seu estado de saúde. Nas horas de lazer, Elis não cita atividades com familiares ou amigos, apenas busca o descanso da extensa rotina escolar.

Quadro 19: Professora Elis

ELIS	
Formação da professora	É formada desde 2010 em licenciatura em letras com habilitação em português e espanhol; Pós-graduada em língua espanhola 2011.
Perspectiva teórica que marcou sua graduação.	Multiculturalismo
Atuação	Funcionária pública estadual. Suas 25hs são dedicadas à língua espanhola em uma única escola.
Desafios na produção do material didático	Criatividade para elaboração do curso de uma maneira geral, desde o cronograma, elaboração do material e condução das aulas.
Desafios na implementação do material didático	Utilização da língua espanhola pelos alunos e pela professora; Motivação dos alunos; Equipamentos multimídia da escola.
Possibilidades	
Contribuições do curso	Muito enriquecedor. A troca de experiência com os colegas e a experiência e conhecimento da professora Acássia trouxe um novo fôlego para nossa vida profissional. Muitas vezes precisamos despertar, sair da inércia do ensino sistemático. E esse curso foi muito importante em relação a essa questão. (Curso online, semana 10, fórum Considerações finais e perspectivas futuras Resposta Elis).
Limitações do curso	Falta de tempo e não há regularidade na oferta.

Fonte: Elaborado pela autora 2018

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto os leões não contarem suas histórias, os contos de caça glorificarão sempre os caçadores.

Provérbio africano

Esta tese surgiu, entre outros motivos, de minha necessidade enquanto professora formadora do nordeste brasileiro. Desde o fim do mestrado, em 2012, motivava-me a perspectiva dos letramentos, porém, enfrentei um desafio, visto que na área do espanhol, as pesquisas sobre a perspectiva dos LC não possuíam uma grande tradição. Procurei elaborar uma proposta que pudesse contribuir com a formação continuada dos professores do meu estado pela perspectiva dos LC, buscando também cobrir a lacuna da pouca oferta de cursos de formação continuada para professores de espanhol em Sergipe.

Desde 2015, ano do meu ingresso no doutorado, até hoje, o ensino de línguas estrangeiras sofreu alterações, dentre as quais destaco a revogação da lei 11.161 de 05 de agosto de 2005, que instituiu o ensino obrigatório da língua espanhola nas escolas de educação básica, e facultava a matrícula do aluno. Paraquett (2018) aponta como apressada e equivocada a revogação de tal lei, sendo assim, nós, do espanhol, ainda temos esperança que o idioma volte às escolas. Não só ele, mas sim uma política que viabilize a presença de muitas línguas na escola.

Com o intuito de fortalecer a área dos estudos hispânicos no Brasil, especificamente em Sergipe, o objetivo geral desta tese foi contribuir para a formação continuada dos professores de espanhol, sob a perspectiva dos letramentos críticos, a partir das percepções e atitudes dos professores participantes da pesquisa. Os objetivos específicos que busquei realizar foram:

- a) Compreender os processos de formação inicial dos participantes a partir da análise de suas memórias;
- b) identificar os impactos, desafios e possibilidades que a formação continuada, conforme proposta nesse projeto, apresenta ao professor participante;
- c) analisar, por meio de dados gerados a partir de instrumentos diversos, que contribuições e/ou limitações um curso de formação continuada baseado nos

princípios de letramentos críticos podem oferecer aos professores participantes.

Desenvolvi a tese em 5 capítulos: o primeiro abordou os aspectos teóricos com a revisão de literatura em relação aos LC. Enfatizei a origem do termo letramento, como também sua chegada ao Brasil. Após, evidenciei os novos estudos do letramento ressaltando os sentidos de crítico considerados por este trabalho, bem como o que se entende por LC no ensino de espanhol, para esta tese. No segundo capítulo, levantei os aspectos relacionados à formação continuada de professores de línguas e sua condição docente. Dessa forma, tracei uma relação entre a formação inicial e continuada, destacando aspectos da profissionalização docente. Em seguida, defendi importância da educação continuada dos docentes, destacando a relação entre os materiais didáticos e a criatividade na ação docente.

O terceiro capítulo apresentei a metodologia do trabalho, apontando todos os passos da pesquisa e os instrumentos utilizados. Ainda nesse capítulo, apresentei a contextualização do campo de pesquisa, os instrumentos de geração de dados e o perfil dos participantes que utilizei para o alcance dos objetivos deste trabalho. O primeiro passo para alcançar os objetivos foi a realização de um curso de formação continuada, na modalidade semipresencial, para os professores de espanhol do estado de Sergipe. O segundo passo, foi a visita a 3 escolas do estado de Sergipe com a finalidade de acompanhar a implementação de atividades geradas no curso.

No quarto capítulo me dediquei à análise dos dados obtidos durante a realização do curso, intitulado: *O ensino do espanhol nas escolas públicas: ampliando perspectivas – ESPE*. Busquei não mencionar nos primeiros momentos que a perspectiva que seguira era dos LC, a intenção foi não influenciar os participantes durante a interação no curso. No total, 29 professores se inscreveram no curso, sendo 19 concludentes. Além das três participações presenciais aos encontros ocorridos aos sábados pela manhã, os professores interagiram durante 10 semanas online, na plataforma *Moodle*, disponível no hospedeiro denominado *ensine online*. Além da interação na plataforma, os professores responderam 2 questionários e elaboraram uma proposta didática, contrapondo as discussões no curso e sua realidade de sala de aula.

Por fim, no quinto capítulo analisei as aulas das três professoras (Helena, Clara e Elis) que se disponibilizaram para que eu acompanhasse a implementação

das atividades elaboradas no curso. Dessa forma, acompanhei a implementação em três pontos diferentes do estado de Sergipe, fato que me proporcionou uma vivência da realidade de atuação das docentes. Destaco que nos dois últimos capítulos, apresentei a análise dos dados gerados, evidenciando a cristalização dos dados, a partir da retomada os aspectos teóricos e metodológicos desta tese.

Na construção do projeto da tese, elaborei três perguntas de pesquisa. Agora, sintetizo as possibilidades de respostas que encontrei ao longo da investigação. Na primeira pergunta questioneei:

a) Que princípios teóricos permeiam o contexto de formação inicial dos professores participantes?

Por meio da implementação do curso, busquei conhecer melhor o perfil dos professores que atuam em Sergipe para pensar em uma formação adequada para eles. Dos concludentes, apenas um participante teve sua formação fora da Universidade Federal de Sergipe. Este participante apontou uma formação que distanciava a gramática das concepções e pensamentos teóricos. O participante declarou que a gramática só aprendeu em um cursinho de idiomas, fora da universidade. Além dessa lacuna, o participante assinala que teve dificuldades em ler textos após a conclusão da especialização. Sobre a perspectiva teórica, o participante aponta o psicólogo Piaget e o filósofo Rousseau como marcantes em sua graduação.

Os demais concludentes, foram formados na UFS. Houve uma diversidade de apontamentos sobre a formação inicial, porém percebi que havia semelhanças de acordo com o período de formação dos professores. A primeira fase corresponde de 2005 a 2009. As duas participantes apontam a gramática e tradução como sendo foco imperante na graduação. Relatam que o curso era previsível e apenas focado na gramática, sem associação ao ensino ou à língua.

A segunda fase ocorreu entre os anos de 2010 a 2012, a gramática e tradução é citada como constante, mas aliada com outras perspectivas como: comunicativa, funcionalista, multicultural, socioconstrucionista. No geral, os professores fazem comparação de sua formação com o atual contexto do curso de graduação da UFS. Mas, apontam que a chegada de novos professores trouxe uma associação maior entre o curso e a sala de aula. A terceira fase se concentra entre 2013 e 2015, na qual

os professores apontam formação contextualizada. A maioria dos participantes não cita uma perspectiva. Apenas um participante citou a abordagem comunicativa e letramento, mas sem muita explicação de como isso foi marcante em sua trajetória acadêmica. Os participantes apontam um ensino que relaciona teoria e prática docente, em aulas que estimulam o questionamento.

Na primeira e na segunda fases, é bem perceptível o esquema de formação 3+1 apontado por Saviani (2009). Na segunda e na terceira fases, há uma variedade de perspectivas teóricas, fato que pode proporcionar mais possibilidades de atuação para os professores. Entretanto, em nenhum dos casos, há uma perspectiva fundamentalmente voltada para a prática pedagógica, na qual o futuro professor possa conhecer o cotidiano pedagógico na ação, para assim realizar uma *reflexão-na-ação*, conforme defende SCHÓN (2000). As três professoras que acompanhei nas aulas pertencem a segunda fase, assim, possuíam uma formação semelhante, porém, na prática, cada uma teve uma atuação diferenciada, conforme exponho mais adiante, na pergunta C.

A segunda pergunta que elaborei investigava:

b) Que contribuições e/ou limitações um curso de formação continuada de letramentos críticos pode oferecer aos professores participantes?

A formação continuada que me dispus a oferecer pressupunha a colaboração entre os envolvidos, que tivessem efeitos práticos em suas salas de aula, contribuindo para sua profissionalização, conforme defende Schön (2000). Os professores matriculados no curso também buscavam o compartilhamento de experiências, como também queriam ampliar conhecimentos e manterem-se atualizados, fato que demonstra o interesse em trocas e não em respostas prontas.

Diante do exposto, posso considerar que as principais evidências encontradas para a contribuição do curso foi o professor repensar suas práticas a fim de elaborar aulas significativas para o aprendiz. Isso porque o curso possibilitou uma troca de experiências e a partir da visão do outro os professores puderam questionar suas práticas em sala de aula.

O curso contribuiu com os participantes na elaboração de suas atividades, auxiliando-os a repensar novas formas de trabalho em sala de aula, conforme apontou

a professora Elis em entrevista: “o curso me inspirou completamente para que a disciplina fosse elaborada (...)” (Entrevista, resposta questão 11. Elis). Como resultado das discussões no curso, a professora Helena fomentou uma discussão em sala de aula sobre pluralidade linguística nas escolas, não apenas a valorização do espanhol.

Porém, nem todos os momentos os participantes conseguiram perceber as possibilidades críticas que as atividades permitiram. A professora Helena, por exemplo, revela que ficou feliz, pois observou o posicionamento crítico de seus alunos, mas “ao mesmo tempo é frustrante porque eu sei que eles não vão conseguir muitas respostas, e ao invés de argumentos eles acabaram levantando mais questões” (Áudio relatos das aulas, 3º aula, Helena). A professora não percebeu que os questionamentos levantados pelos estudantes podem contribuir para a crítica que defendo nesta tese, centrada no questionamento e no autoquestionamento (PENNYCOOK, 2004).

Outras duas limitações podem ser apontadas. A primeira é a falta de assiduidade nos encontros presenciais, em grande parte por compromissos pedagógicos e religiosos. A segunda limitação que aponto é a evasão de 10 professores, que não concluíram o curso, em sua maioria por razões profissionais. Percebo assim, que a participação e permanência no curso requer um esforço de conciliação entre tarefas da profissão, dedicação ao curso e compromissos pessoais, sincronia nem sempre possível de realizar, dependendo da condição docente que se encontra o professor.

Por fim, a terceira pergunta questionava:

c) Tendo possibilidade de elaborar e utilizar seu material a partir de um processo de formação continuada baseada nos princípios dos letramentos críticos: que desafios os professores participantes enfrentam ao produzir e utilizar um material didático que valorize os diversos sentidos da perspectiva dos letramentos críticos em sala de aula de espanhol como língua estrangeira?

Os desafios mais encontrados foram: o tempo, a língua estrangeira e a participação dos estudantes. Em relação ao tempo, destaco a falta dele como grande problema a ser solucionado pelas professoras. As três professoras tiveram problemas

em implementar seus materiais pela falta de tempo. Nas três escolas observadas, houve adaptação das atividades por conta do pouco tempo destinado às aulas de línguas estrangeiras. Helena, que tem uma hora de aula semanal, não aplicou atividades de escrita para utilização do idioma; Clara, que também tem uma hora, terminou a atividade prevista com uso da tecnologia, no caso *WhatsApp*; e Elis, mesmo tendo 2h de aulas semanais, cortou parte de seu cronograma.

Além da pouca carga horária destinada às aulas de línguas estrangeiras, alguns imprevistos podem reduzir ainda mais o tempo, como suspensão das aulas por motivos diversos, a exemplo de falta d'água e de lanche ou mesmo por outros eventos não programados anteriormente, como palestras, ensaios de banda marcial. No caso de Elis, os poucos equipamentos eletrônicos disponibilizados na escola também foram motivos de comprometimento do tempo da realização das atividades. Clara também foi afetada pela falta de estrutura da escola, porém, como a escola é do campo, possui uma característica bem familiar, o que facilitou os próprios alunos ajudarem na limpeza da sala, distribuição do lanche e organização dos aparelhos eletrônicos utilizados na aula.

O problema do fator tempo extrapola os momentos das aulas das professoras. Há uma escassez de tempo das docentes, desde a elaboração até a implementação do material. A falta de tempo gera um cansaço que se arrasta para as outras atividades pessoais das docentes, acarretando uma fadiga bastante acentuada, conforme depoimento de Elis: "(...) eu não tenho feito muitas coisas em meu tempo vago, eu só quero dormir, descansar, descansar, sempre estou me sentindo muito cansada, muito enfadada (...)" (Entrevista, resposta questão 13. Elis). A falta de tempo é agravada quando há atividades diferentes na vida das docentes: "quando eu preciso fazer alguma formação continuada e eu tenho que elaborar aula, ministrar aula, o tempo fica muito corrido" (Entrevista, resposta questão 13. Clara).

O segundo problema é a utilização da língua estrangeira em sala de aula. Em duas situações, nas aulas de Clara e Helena, presenciei aulas totalmente ministradas em língua espanhola. Percebi que as turmas que ouviam a língua espanhola durante suas aulas não reclamavam da utilização do idioma, pelo contrário, os alunos gostavam bastante da condução das aulas. Apenas a professora Elis utilizava pouco a língua espanhola em suas aulas. O argumento utilizado era a não aceitação dos alunos, porém, revelou na entrevista que poderia insistir mais no uso do idioma e que nos próximos anos tentaria mudar. A utilização da língua estava muito relacionada

com a boa relação entre professoras e aluno, como também na segurança que as professoras tinham em ministrar aulas. Elis se mostrou mais insegura, até mesmo em relação ao domínio do idioma.

Em relação a utilização da língua espanhola pelos alunos, poucos momentos puderam proporcionar a expressão dos alunos no idioma. Todos os materiais foram elaborados na língua alvo e nas aulas de Clara e Helena os alunos ouviram mais o idioma, porém, no geral, apenas as atividades finais conduziam para a utilização da língua espanhola. Nas aulas de Helena, não houve nenhuma produção dos alunos em língua estrangeira. Já nas aulas de Clara, os alunos construíram uma tabela, em espanhol, com os motivos utilizados para defender ou não a prática da vaquejada. A escrita permitiu reescrita, fato bastante positivo, pois incentiva o aluno a se autocorriger. No caso da atividade, uma produção em grupos. Por fim, nas aulas de Elis, os alunos se expressaram mais, tanto oralmente, quanto escrevendo receitas, poemas, além dos alunos serem bastante expostos a filmes, músicas, poemas, em outras palavras, apesar de as aulas da professora Elis não serem totalmente em espanhol, ela conseguiu envolver os alunos em diversas situações de utilização do idioma.

Sobre a participação dos estudantes, as professoras Helena e Clara possuem uma relação muito amistosa com os estudantes, fato que facilita a participação. Nas aulas das professoras, não presenciei nenhum atrito ou problemas na participação que que gerassem um clima desagradável em sala de aula. A professora Helena, mesmo enfrentando alunos pouco motivados no fim do ano letivo, pois alguns já aprovados com a nota do ENEM, conseguiu envolver todos os estudantes na implementação do material. Os alunos da professora Clara estavam bastante motivados a participarem não apenas dentro das aulas, mas fora também, montando e guardando os materiais eletrônicos, varrendo a sala, ajudando na organização do lanche e limpeza da cozinha. Os alunos apresentam um respeito e carinho muito grande pela professora, fato transmitido também durante as aulas. Já os alunos da professora Helena mostraram mais resistência ao participar das aulas, principalmente nas primeiras aulas. Depois, a professora conseguiu um bom resultado com envolvimento da maioria dos estudantes, com três belíssimas apresentações ao final da disciplina, porém, alguns alunos desistiram de cursar a disciplina, não realizando as tarefas propostas.

Destaco a elaboração das atividades como uma dificuldade das três professoras. Elas formularam as ideias, mas tiveram dificuldades em questões como seleção de texto, elaboração de questões e relacionar os temas com o estudo gramatical do idioma. A professora Helena apontou que teve problema para selecionar os textos, apesar de ter sido a professora mais autônoma, sem pedir minha intervenção. A professora Clara coletou um material muito bom, mas me pediu orientação, principalmente, na formulação das perguntas. A professora Elis foi a que mais apresentou dificuldade em relação a criatividade para elaboração do curso de uma maneira geral, desde o cronograma, elaboração do material e condução das aulas. Conversei muito com ela até que todo material ficasse pronto para aplicação, na implementação. Quando surgia um imprevisto, pedia minha orientação.

De forma geral, todas as professoras conseguiram criar materiais que contemplassem características dos LC, lembrando que não são métodos a serem aplicados, mas principalmente elas conseguiram levar o aluno a se questionar sobre situações postas e causando autoquestionamentos nos alunos em suas diversas perspectivas. Em minhas observações, percebi que o cotidiano docente é marcado pela solidão, não há na escola outro profissional que passe pelos mesmos problemas que o professor de espanhol. Em síntese, quando Helena questiona sobre qual idioma a escola deve oferecer, fez os alunos se perguntarem sobre o papel das outras línguas, como a indígena, no contexto escolar. Clara utilizou a cultura estereotipada das touradas de uma forma singularmente significativa para o contexto rural de seus alunos, questionando-os sobre as múltiplas visões que uma prática cultural pode possuir. Por fim, Elis trouxe questionamentos sobre as identificações dos estudantes com a América Latina, buscando significar os projetos de vida dos estudantes com sua disciplina.

7.1. Formação de professores em tempos difíceis: *mirando hacia el futuro*

A não obrigatoriedade da oferta da língua espanhola em Sergipe foi uma notícia muito desesperançosa. Um estado que estava com a oferta da língua cumprindo a lei 11.161 com cerca de 150 professores efetivos para um estado tão pequeno, tínhamos muito o que comemorar. A revogação da lei do espanhol trouxe muito desânimo para os professores de espanhol diante da incerteza do exercício de suas funções como professores de línguas. Corroboro com Paraquett (2018), em

classificar a revogação da lei 11.161 como uma decisão “apressada e equivocada” (PARAQUETT, 2018, p.37), e defendo que haja uma reescrita na oferta de idiomas, e mesmo que o inglês seja a língua obrigatória, que no ensino médio a segunda língua não seja uma opção para as escolas, mas sim uma obrigação.

A defesa pela obrigatoriedade de pelo menos duas línguas estrangeiras na escola básica é o pontapé de uma militância de uma política plurilíngue de línguas estrangeiras, para que os estudantes possam ter acesso a diferentes experiências com cultura e sistematizações de línguas. Vislumbro escolas que tenham o ensino de qualidade e, para isso, as línguas estrangeiras não figuram apenas um valor instrumental do idioma, mas questões locais e globais, que ajudem os alunos a se questionar sobre o lugar que ocupa.

Em forma particular, defendo a presença da língua espanhola nas escolas como forma de reivindicar uma identidade latina, perdida em meio a estereótipos e desvalorizações dos países vizinhos. Paraquett (2018) relata que até anos 60 havia uma identidade, pelo menos musical, do Brasil com os países da América hispânica, diluída durante o período ditatorial “os vinte anos de ditadura não permitiram que a geração nascida a partir de 64 pudesse ouvir canções, ou mesmo, ter notícias dos países hispano americanos na escola, voltada para o Norte” (PARAQUETT, 2018, p. 43). Para a autora, a cultura dos Estados Unidos vira protagonista em nosso país. Com a obrigatoriedade do espanhol nas escolas com a lei 11.161, ritmos hispânicos, a exemplo do *reggaeton*, começam a reaparecer no Brasil, indicando a identificação entre os países.

O fortalecimento da identidade latina é primordial para militar pela permanência do espanhol nas escolas brasileiras. Aliado a isso, as aulas de língua espanhola, podem possuir uma força identitária para permanência nas escolas. O sucesso para a implementação das aulas, de língua espanhola de maneira particular, depende de muitos fatores, dentre os quais a identidade e a condição docente, foram os que mais me surpreenderam durante a pesquisa. Para Celani: “é instigante verificar que só a vivência em um programa de formação contínua pode proporcionar, com o tempo, questionamentos a respeito de aspectos que no início não pareciam problemáticos” (CELANI, 2010, p. 66). A formação continuada nos traz formas de repensar a formação inicial dos professores.

O curso de formação que ofereci foi utilizado, por muitos professores, como momento para compartilhar as experiências do cotidiano escolar. Os professores,

muitas vezes, se sentem isolados em suas escolas que, normalmente, não possuem outro professor da mesma disciplina para trocar experiências. A formação continuada deve servir para suprir essa lacuna do cotidiano docente e pode ocorrer em ambiente formalizados, com intermédio das universidades ou centros formadores ou se caracterizar como encontros informais pelos professores. Para isso, ambientes informais e de socialização podem se tornar ricos espaços de formação continuada para os docentes, ou seja, não há apenas a formação continuada institucionalizada.

Para pesquisas futuras, sugiro cursos de formação que priorizassem a escola, escutando as necessidades e conquistas do professor como profissional, potencializando sua autonomia e criatividade. Reitero que por criatividade não entendo como grande inovação em cada dia de aula, conforme apontam Costa e Sangy: “o professor não vai inventar a roda todo dia” (COSTA; SANGY, 2014, p. 134). Para os autores, com os quais corroboro, há uma dificuldade dos docentes em acompanhar as exigências por profissionais criativos, aliado a isso, a rotina da sala de aula, nem sempre permite uma inovação diária. Porém, destaco que a criatividade a que me refiro, contempla a adequação das aulas a realidade dos docentes, bem como o questionamento sobre o significado que determinado material didático pode trazer para os alunos. Para que o professor não precise reinventar a roda todos os dias, uma formação inicial que priorize a criatividade problematizadora pode auxiliar o futuro professor a resolver problemas cotidianos, como onde encontrar determinado material didático, ou ainda, que tipo de pergunta pode ser feita aos alunos.

A participação em eventos também estimula a troca de experiência, ampliando as potencialidades criativas dos docentes. Por esse motivo, é fundamental que as organizações de eventos divulguem e estimulem os professores a participarem, sempre quando possível, com isenção da taxa de inscrição, por exemplo. A presença dos professores da educação básica nas instituições de formação de professores não deve se limitar a estudantes em busca de novas formações. É salutar atribuir ao professor o destaque que ele merece, convidando-os para mesas de debates, composições de bancas de trabalhos de conclusão de curso da graduação, especialização, mestrado ou doutorado de acordo com seu nível acadêmico e área de atuação.

não podemos continuar a desprezar e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores (NÓVOA, 1991, p. 29).

Saliento a relevância de pensar em três pontos quando se trata em um trabalho de formação de professores, seja ela inicial, ou continuada, são eles: reflexão crítica, autoquestionamento e condição de atuação docente. Os LC me auxiliaram a compreender que a reflexão crítica é o ponto de partida para a formação contemporânea. O questionamento é um dos caminhos para uma formação que prepare o docente para uma prática significativa para o estudante. O segundo ponto é consequência do primeiro, no qual há um autoquestionamento sobre suas próprias práticas, dessa forma, as atitudes serão sempre retomadas no sentido de realização de um levantamento sobre as consequências que foram geradas. O terceiro e último ponto é a condição de atuação docente. É imprescindível valorizar e viabilizar as atitudes criativas, considerando sempre a autonomia do professor e suas limitações que a condição docente lhe oferece, sempre partindo do pressuposto de sua profissionalização.

Reitero, que a realização deste trabalho marca profundamente minha carreira enquanto professora e pesquisadora. Trilharei novos caminhos, utópicos talvez, mas como define Galeano na epígrafe desta tese: a utopia serve para caminhar. Com a escrita desta tese, avancei muitos passos, mas ciente de que é apenas o início de um novo capítulo de minha carreira como professora e pesquisadora. Seguirei meu trabalho na Universidade Federal de Sergipe, contribuindo para o avanço dos estudos do espanhol no Brasil e de forma bastante especial no Nordeste desse país.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, A. S. et all. O Moodle como ferramenta didática. v. 2, n. 2 (2011.2): **Anais do UEADSL**, 2011.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. APLIEMGE: **Ensino & Pesquisa**, n. 1, 1997, p. 29-41.

_____. Tornar-se professor de língua(s) na estrangeiridade domada. In: MENDES, E. e CASTRO, M. L. S. (Orgs). **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas: Pontes. 2008, p. 97-108.

ARRUDA, T. S. **A criatividade no trabalho pedagógico do professor e o movimento em sua subjetividade**. Tese de doutorado. Programa em Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB. BRASÍLIA, 270f, 2014.

BAPTISTA, L. M. T. R. Multiletramentos, letramento visual e ensino de espanhol: algumas questões sobre as práticas comunicativas contemporâneas. BAPTISTA, L. M. T. R. (Org) **Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas**.1 ed. Campinas: Pontes, 2016, p. 65-83.

_____. Construção identitária e crença em torno na profissionalização docente por parte de futuros professores de espanhol: uma incursão inicial. In: SIMÕES, D. M. P; FIGUEIREDO, F. J. Q. **Contribuições da Linguística Aplicada para os professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2015^a, p. 131-147.

_____. (Trans)formação docente e interculturalidade: da cultura-metas às culturas em contato. In: Rita Souto; Rita Zozzoli. (Org.). **Sala de aula e questões contemporâneas**. 1ed.Maceió: EDUFAL, v. 1, 2015b, p. 155-176.

_____. Letramento Crítico: contribuições para a (trans)formação de professores de espanhol. In: Mendonça, L. (Org.) **A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de Espanhol**. Campinas: Pontes, 2014.

_____. **Materiais didáticos e formação de professores**. In: CIPLOM, 2011, Foz do Iguaçu. I CIPLOM Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL e I Encontro Internacional de Associações de Professores de Línguas. v. 01. 2011, p. 642-649.

_____. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Coleção Explorando o Ensino**. V. 16. Espanhol: ensino médio. (Org.) BARROS, C. S. e COSTA, E. G. M. Brasília. Secretaria de Educação Básica. 2010, p. 119-136.

BAPTISTA, L. M. T. R. ; LINHARES, E. . Cenas de ensino e aprendizagem na sala de aula de espanhol. In: Vilson Leffa; Valesca Irala. (Org.). Uma espiadinha na sala de aula. 01ed.Pelotas: EDUCAT, v. 01, 2014 p. 49-78.

BAPTISTA, L. M. T. R; NUNES, T. A. Sujeitos em (trans)formação e (trans)formação de sujeitos: (re)pensando algumas questões sobre o ensino, aprendizagem e letramentos. In: GERHARDT, A. F. L. M. (Org.). Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada. 1ed.Campinas: Pontes, v. 01, 2013, p. 251-274.

BARBOSA, V. S; ARAUJO, A. D.; ARAGAO, C. O. **Multimodalidade e multiletramentos**: análise de atividades de leitura em meio digital. Rev. bras. linguist. apl, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, dez. 2016, p. 623-650.

BECKER, I. **Manual de Español**. Gramática y ejercicios de aplicación. São Paulo. Nobel. 1945

BRASIL. **Lei 13.415/2017 de 16 fevereiro 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília. 2017a.

_____. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, Ministério da Educação, DF, 2017. Diário Oficial da União, Brasília. 2017b.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília. 2015

_____. **Lei n 11.161 de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília. 2005.

_____. **Orientações Curriculares Nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias: Conhecimento de Línguas Estrangeiras**. Vol. 1, Brasília: MEC Secretaria da Educação Básica. 2006a, p. 87-124.

_____. **Orientações Curriculares Nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias: Conhecimento de Língua Espanhola**. Vol. 1, Brasília: MEC Secretaria da Educação Básica. 2006b, p. 127-156.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília. 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília. 1988

BUZEN, C. Apresentação. In: STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas, do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo. Parábola editorial. 2014, p. 07-11.

CAMPOS, T. S. **Propostas de expressão escrita nos livros didáticos do PNLD 2012 e 2015**: o que mudou? Dissertação de mestrado Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 155f. 2016.

CARVALHO, F. P. **Representações dos professores de espanhol a respeito da Lei Federal nº 11.161 e do ensino da língua após sua promulgação**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais. 185 f 2015.

CASSANY, D. **Tras las líneas**. Sobre la lectura contemporânea. Barcelona: Anagrama, 2006.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In. GIMENEZ, T. e MONTEIRO, M. C. G. **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada Vol 4. Campinas: Pontes, 2010, p. 57-67.

CELANI, A. A.; SOUSA, M. J. F. **A formação continuada de professores como um processo de autocrítica**. Verbum (ISSN 2316-3267), v. 6, n. 3, mar.2017, p. 66-76.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, Apr. 2001.

CODEGLIA, A. F. **Livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo PNLD de 2015**: análise de atividades de leitura sob a ótica do letramento crítico. Dissertação de mestrado Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 155f. 2016.

CONPEPE/UFS. **Resolução nº 116/2006** Dispõe sobre as Atividades de Extensão e institui o Programa de Apoio à Extensão na Universidade Federal de Sergipe. 2006

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000, p. 9-16.

COSTA, E. G. M. . Práticas de Letramento Crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, 2012, p. 911-932. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/v12n4a12.pdf>> acesso em 4 julho de 2014.

COSTA, E. G. M.; SANGY, L. O professor não inventa a roda todo dia. In: LEFFA, V.; IRLA, V. (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula**. 1ed.Pelotas: Educat, 2014, p. 111-136.

CYRANKA, L. F. M; SCAFUTTO, M. L. Educação linguística: para além da “língua padrão”. Revista **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 41-64, mar. / ago. 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Da racionalidade técnica à racionalidade crítica**: formação docente e transformação social. In: Perspectiva em diálogo. Revista de Educação e Sociedade. Naviraí, v. 01, 42, jan-jun.2014

DUBOC, A. P. Letramento Crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014, p. 195-207.

DUFF, P. A. Defining, describing, and defending case study research In: DUFF, P. A. **Case study research in applied linguistics**. New York. Lawrence Erlbaum Associates, 2008, p. 21-60.

FERNÁNDEZ, F. M. El español en Brasil. In. SEDYCIAS, J. at al (org) **O ensino do espanhol no Brasil**: passado presente e futuro. São Paulo, Parábola Editorial, 2005, p. 14-34.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2222 p. 1975

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50^o ed. São Paulo: Editora Cortez. 2009.

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo, Editora Unesp, 2005.

GARCÍA MARTINÉZ, A; ESCARBAJAL FRUTOS, A; ESCARBAJAL DE HARO, A. **La interculturalidad**. Desafío para la educación. Madrid: Dykinson, 2007.

GARCÍA, J. T. **Universalismo Constructivo**. Bs. As.: Poseidón, 1941.

GESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa**: projetos e relatórios. 2^o ed São Paulo. Loyola, 2004.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. Ghedin (Org.), Cortez, São Paulo, 2012.

GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Novas políticas em educação, Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

GUIMARÃES, A. **Panaméricas utópicas: a institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 165 fl, 2014.

_____. A institucionalização do ensino da língua espanhola na instrução comercial do Brasil (1905-1931). **Revista de estudos de cultura**. Nº 8 maio-agosto. 2017, p. 81-93.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**/ Tomaz Tadeu da Silva (org). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2014, p. 103-133.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IOSIF, R. M. G. **A qualidade da educação na escola pública e o somprometimento da cidadania global emancipada**: implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Política Social - Universidade de Brasília, Brasília, 310f, 2007.

IRINEU, L. M. **Interculturalidade e redes sociais**: identidade cultural e interconexões discursivas. 1. ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, v. 1. 99p. 2013.

JESUS, D. M. Letramento crítico em tempos de poder conservador: nunca Paulo Freire fez tanto sentido em nossas vidas. Prefácio. In: BAPTISTA, L. M. T. R. **Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas**. Campinas, Pontes editora, 2016, p. 07-11.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014, p. 195-207.

_____. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013, p. 69-90.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Critical literacy in the english language classroom. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Online), v. 28, 2012, p. 69-87.

JORGE, M. L. S. Línguas estrangeiras em evidência: formação de professores, justiça social e letramentos. In: FERREIRA, M. C. F. D; REICHMANN, C. L; ROMENO, T. R. S. **Construções identitárias de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2016, p. 121-136.

_____. Livros didáticos de línguas estrangeiras: construindo identidades positivas. In: FERREIRA, A. J. (Org). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas: Pontes, 2014, p. 73-88.

_____. **Autonomia, colaboração e reflexão:** o diálogo promovendo a emancipação de professores. Revista Intercâmbio, Volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

_____. **O diálogo colaborativo na formação de professores de inglês.** Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 220f, 2005.

KLEIMAN, A. B (org). **Os Significados do Letramento.** 2ª Ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

KATO, M. A. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolingüística. 7.ed. São Paulo: Ática, 1986

KUBOTA, R. **The multi/plural turn, postcolonial theory, and neoliberal multiculturalism:** complicities and implications for Applied Linguistics. Applied Linguistics, p. 1-22, 2014. Disponível em : < <http://applied.oxfordjournals.org>> acesso em 25 de agosto de 2015.

LAGARES, X. C. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: nicolaides, C. et all. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas.** Campinas: Editora Pontes, 2013, p. 181-198.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies:** changing knowledge and classroom learning. Buckingham: Open University Press, 2003, p. 155-177.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. **Teachers and technoliteracy:** managing literacy, technology and learning in schools. Sydney: Allen & Unwin, 2000, p. 1-47.

LEFFA, V. J. Estudo de caso como metodologia representativa. In. LEFFA, V. J. (Org,) **Pesquisa em Linguística Aplicada:** temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006, p.13-30.

LESSA, G. S. M. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor. In: ZOLIN-VESZ, F. **A (in)visibilidade da América Latina no ensino do espanhol.** Campinas: Pontes, 2013.

LILLY, F. R. **Teaching outside of the box:** studying a creative teacher. 2002. 198 f. Dissertation (Ph. D.) - McGill University, Montreal, Canadá, 2002.

LIMA, L. M. **Desde el etnocentrismo hacia la interculturalidad:** prácticas para desarrollar la competencia intercultural. In: Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas e I Congresso Internaciona da Associação Brasileira de Hispanistas. Belo Horizontes - MG: CD ROM [3467 p.], v. 1. 2008, p. 2905-2913.

LUKE, A. Two takes on the critical. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). **Critical Pedagogies and Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, p. 1-10.

MARTINS, G. A. **Estudo de Caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MATOS, D. C. V. S. **Formação intercultural de professores de espanhol**: materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro. Tese de doutorado. Programa em pós-graduação em língua e cultura. Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 372f. 2014.

MATTOS, A. M. A. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N. H; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014, p. 171-191.

_____. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. **Revista X**, v. 1, 2011, p. 33-47.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. **Letramento crítico e ensino comunicativo**: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, 2010, p. 135-158.

McLURE, R.D. Common data collection strategies effective in Qualitative studies using action research in Technical/operational training programs. In: **The Learning Corner**, Sept. 2002.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino Intercultural. In: MENDES, E. e CASTRO, M. L. S. (Orgs). **Saberes em português**: ensino e formação docente. Campinas: Pontes. 2008, p. 97-108.

MENEZES DE SOUZA, L, M. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflitos e produção de significação. In: MACIEL, R. F. e ARAÚJO, V. A. **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí. Paco Editorial. 2011. p. 128-140.

_____. Cultura, língua e emergência dialógica. **R. Let. & Let.** Uberlândia-MG v.26 n.2, jul.- dez. 2010, p. 289-306.

MIRANDA, J. I. F. & FELICE, M. I. V. **O Diário Reflexivo como Instrumento da Avaliação Formativa**. *Revista Intercâmbio*, São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x v. XXVI, 2012. p.129-153.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma lingüística aplicada Indisciplinar**. Parábola Editorial, 2006

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013, p. 31-5.

NEBRIJA, A. **Gramática de la lengua castellana**. Salamanca, 1492

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa**: características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisa em administração, são Paulo, v.1, nº03, 2ºsem/1996.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas e dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. C, A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 2012.

_____. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

NUÑEZ, I. B.; SANTOS, F. A. A. **O professor e a formação docente**: a criatividade e as crenças educativas onde estão? Revista Holos, Ano 28, Vol 2, 2012.

OLÁBARRI, I. La resurrección de Mnemósine: historia, memoria, identidad. In: OLÁBARRI, I. & CAPISTEGUI, F. J. (orgs). **La nueva historia cultural: La influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinaridad**. Madrid: Editorial Complutense. 1996, p. 145-173.

OLIVEIRA, Z. M. F. **‘Criativar’ a formação e a atuação do professor: uma necessidade no século XXI**. Anais do X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. Curitiba, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. F.; ALENCAR, E. M. L. S. **Criatividade na formação e atuação do professor do curso de Letras**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) • Volume 11 Número 2 Julho/Dezembro, 2007, p. 223-237.

PAIVA, V.L.M.O. A língua inglesa aos olhos dos sambistas. **SIGNÓTICA**.Goiânia, ano , n.7, v.7, p.133-147. jan./dez.1995.

_____. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, (julio-dezembro), ISSN 1676-0786, 2008

PARAQUETT, M. E la nave va: livros didáticos de espanhol no Brasil. In. Barros, C. S.; MARINS-COSTA, E. G.; FREITAS, L. M. A. **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas, Pontes, 2018, p. 35-48.

_____. A América Latina e materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador, EDUFBA, 2012, p 379-403.

_____. As dimensões políticas sobre o ensino de língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. **Espaços linguísticos: resistências e expansões**. Salvador, EDUFBA, p. 117-146, 2009a.

_____ O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Diálogos Interamericanos, no 38, 2009b, p. 123-137.

_____. Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. **Revista Nebrija** de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas, V. 6, 2009c, p. 01-14.

PAULA JUNIOR, F. V. Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo e Formação docente. **Scientia**, v. 1, p. 1-15, 2012. Ano 01, Edição 01, Jun/Nov. 2012, p. 01 - 20.

PENNA, M. **O que faz ser nordestino**: identidades sociais, interesses e o "escândalo" Erundina. São Paulo: Cortez, 1992.

PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), **Critical Pedagogies and Language Learning** (Cambridge Applied Linguistics, pp. 327-346). Cambridge: Cambridge University. 2004a.

_____ Critical Applied Linguistics. In: DAVIES, A; ELDER, C. (Eds) **The Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004b.

PEREIRA, T. C. A. S. **O ensino de línguas estrangeiras como um fator de inclusão social**: o desafio da francofonia no Rio de Janeiro. 05 de setembro de 2006 164 fls Tese de Doutorado. Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras, Pontifícia. Rio de Janeiro, 2006.

PIZARRO, A. **El sur y los trópicos**: ensayos de cultura latinoamericana. Murcia: Compobell, 2004.

PRIBERAM. "**criar**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. [online], 2008-2013. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/criar>> acessado em 07 de junho de 2018.

PRIBERAM. "**criatividade**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [online], 2008-2013. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/criatividade>> acessado em 07 de junho de 2018.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

ROCHA-PINTO, S. R.; FREITAS, A. S.; MAISONNAVE, P. R. M. **Métodos interpretativistas em Administração: as implicações para o(a) pesquisador(a)**. XXXII Encontro da ANPAD. 06 a 10 de dezembro de 2008. Rio de Janeiro. 2008.

ROSA, A. A. S. Letramento Crítico e Ensino Intercultural: um diálogo possível. In: BAPTISTA, L. M. T. R. (Org) **Autores e produtores de textos na contemporaneidade**: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas. 1 ed. Campinas: Pontes, 2016, p. 43-64.

SANTANA, A. D. **O uso da plataforma Moodle na Educação à Distância como forma de democratizar o ensino**. Faculdade Fortium. Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Software Livre. Web arquivos. 16 de abril de 2008.

SANTOS, A. A. **O Moodle na educação superior à distância**. In: Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre. Vol. 1. N. 6 2015.

_____. **Orientações culturais para leitura em Língua Espanhola**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 106f. 2012.

SARASA, M. C. **Devenir en el transcurso de la formación docente**: identidades en ciernes de professores de inglês. REBES-Ver. Brasileira de Ensino Superior, 2(2):27-37, abr.-jun. 2016.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, p. 143-155.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**/ Tomaz Tadeu da Silva (org). Stuart Hall, Kathyryn Woodwaed. 15ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2014, p. 73-102.

SNYDER, I. **The Literacy Wars**: why teaching children to read and write is a battleground in Australia. Australia: Allen&Unwin, 2008.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. 26ª Reunião Anual da ANPEd. Poços de Caldas, 2003, p. 05-17.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, dez. 2002, p. 143-160.

SOUSA SANTOS, B. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.48, 1997, p.11-32.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas, do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução Marcos Bagno. 1º ed. São Paulo. Parábola editorial. 2014

_____. Os estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. (Org.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. **Perspectivas interculturais sobre o letramento.** Tradução de: Marcos Bagno Filologia e Linguística Portuguesa. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1997

_____. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984, p. 19-125.

TEIXEIRA, I. A. C. **Da condição docente: primeiras aproximações teóricas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, maio/ago. 2007, p. 426-443. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em 02 de junho de 2016

TELLES, J. “**É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!**” – Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. Linguagem e Ensino. Vol. 5, nº 2, 2002, p. 91 – 116.

TFOUNI, L. V. **Adultos não Alfabetizados: Averso do avesso.** São Paulo: Cortez, 1988.

TRIVIÑOS, A. N. S. - **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Atlas, 1987.

VIEGAS, F; MUZZI, L. **Ensino de espanhol é incipiente nas escolas da rede estadual.** Jornal O Tempo. Publicado em 06/04/15 - 03h00. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/cidades/ensino-de-espanhol-%C3%A9-incipiente-nas-escolas-da-rede-estadual-1.1020098>> Acesso em 10 de agosto de 2017

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. A formação e o desenvolvimento de professores de línguas. In: MACIEL, R. F. e ARAÚJO, V. A. **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas.** Jundiaí. Paco Editorial. 2011, p. 155-174.

VIEIRA, J. A. **Os reflexos da mercantilização do ensino na formação identitária do professor.** Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics. Vol. XI, 2006, p. 35-51.

VYGOTSKY, L.S. **La imaginación y el arte en la infancia.** Ensayo psicológico. Madrid: Ediciones Akal. 1998

ZACCHI, V. J. Jogos eletrônicos e novos letramentos no ensino de língua inglesa. In: TAKAKI, N. H; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Letramentos em terra de Paulo Freire.** Campinas: Pontes, 2014^a, p. 63-88.

_____. Novos letramentos e cosmopolitismo na formação de professores de línguas estrangeiras. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. (Orgs.). **Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa**. Maceió: Edufal, 2014b, p. 137-160.

_____. **O conceito de crítica no ensino de língua inglesa**. In: IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2012, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos do CBLA, v. 1. 2011.

ANEXOS

Anexo 1: Cadastro do curso SIGAA

Anexo 2: Relatório do curso-SIGAA

Anexo 3: Atividade final professora Helena

Anexo 4: Atividade final professora Clara


Anexo 5: Ementa da disciplina professora Elis

Anexo 6: Atividade professora Elis

Anexo 7: Diário professora Elis


Anexo 1: Cadastro do curso SIGAA

05/01/2017 Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS

EMITIDO EM 05/01/2017 09:16



Portal do Docente

VISUALIZAÇÃO DA AÇÃO DE EXTENSÃO

DADOS DA AÇÃO DE EXTENSÃO

Código:	CR108-2016
Título:	O ensino do espanhol nas escolas públicas: ampliando perspectivas
Ano:	2016
Período:	02/10/2016 a 10/12/2016
Tipo:	CURSO
Situação:	CONCLUÍDA
Município de Realização:	São Cristóvão - SE
Espaço de Realização:	Dependências da Universidade Federal de Sergipe- Campus São Cristóvão
Abrangência:	LOCAL
Público Alvo:	Professores de espanhol que atuam ou tenham experiência na rede pública de ensino.
Unidade Proponente:	DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS / UFS
Unidade Orçamentária:	-
Outras Unidades Envolvidas:	
Área Principal:	EDUCAÇÃO
Área do CNPq:	Linguística, Letras e Artes
Fonte de Financiamento:	SEM FINANCIAMENTO
Convênio:	NÃO
Renovação:	NÃO
Nº Bolsas Solicitadas:	0
Nº Bolsas Concedidas:	0
Nº Discentes Envolvidos:	0
Faz parte de Programa de Extensão:	NÃO
Público Estimado:	15 pessoas
Público Real Atendido:	29 pessoas
Tipo de Cadastro:	SUBMISSÃO DE NOVA PROPOSTA
Modalidade do Curso:	Semi-Presencial
Tipo do Curso:	ATUALIZAÇÃO
Carga Horária:	90 horas
Previsão de Nº de Vagas:	25

Contato

Coordenação: ACASSIA DOS ANJOS SANTOS ROSA
E-mail: acassiaufs@hotmail.com
Telefone:

Detalhes da Ação

Resumo:
 Este curso faz parte da coleta de dados do meu projeto de doutorado para a escrita da tese intitulada "Formação continuada de professores de espanhol em contexto sergipano: contribuições do letramento crítico" em execução no Programa de Pós-Graduação de Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. A realização deste curso semipresencial está prevista no plano de afastamento do servidor (em anexo), aprovado pelo conselho departamental e autorizado pela portaria nº 0625 de 12 de maio de 2016.

O público alvo do curso são professores de espanhol que atuam ou se interessam pelo ensino público no estado de Sergipe. Neste curso haverá um estudo sobre das teorias do letramento crítico e suas mais recentes aplicações ao ensino de línguas estrangeiras, com a abordagem da dimensão educacional dessas teorias e suas inter-relações práticas com o ensino de línguas para a justiça social, a fim de proporcionar reflexões críticas sobre a atuação docente em Sergipe. Dessa forma, espera-se ser possível aprofundar os conhecimentos sobre o letramento crítico por meio da troca de experiências docentes, compondo assim um diálogo colaborativo defendido por Jorge (2005) buscando sempre respeitar, a condição docente dos envolvidos.

https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/extensao/Atividade/lista_minhas_atividades.jsf

Anexo 2: Relatório do curso-SIGAA

19/04/2017 Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS
 Anexo 3: A
 EMITIDO EM 19/04/2017 10:28



Portal do Docente

RELATÓRIO DE CURSOS E EVENTOS DE EXTENSÃO

Código: CR108-2016
Título: O ensino do espanhol nas escolas públicas: ampliando perspectivas
Tipo de ação: CURSO
Área Temática: EDUCAÇÃO
Coordenador(a): ACASSIA DOS ANJOS SANTOS ROSA
Tipo de Relatório: RELATÓRIO FINAL
Com taxa de matrícula: NÃO
Valor da taxa de matrícula: R\$ 0,00
Valor arrecadado: R\$ 0,00
Público Estimado: 15 pessoas
Público Real Atingido: 29 pessoas
Situação do Relatório: Enviado em 27/12/2016 08:47:07
Esta ação foi realizada: SIM

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:

Atividades Realizadas:
 Leitura e discussões de textos teóricos sobre o Letramento Crítico, e suas mais recentes aplicações ao ensino de línguas estrangeiras e à formação de professores. Abordagem da dimensão educacional dessas teorias e suas inter-relações práticas com o ensino de línguas para a justiça social. Para isso foram feitos relatos de experiências dos professores atuantes na rede básica de ensino, como também sugestões de atividades e textos pelos professores. As discussões foram realizadas em três encontros presenciais como também distribuídas em 10 semanas de uma plataforma online (moodle).

Resultados Obtidos: Qualitativos.
 Formação continuada dos professores de espanhol na perspectiva do letramento crítico; Trocas de experiências docente; Relação entre a teoria e a prática docente.

Resultados Obtidos: Quantitativos.
 Construção de 20 atividades que podem ser aplicadas nas aulas de espanhol do ensino básico.

Dificuldades Encontradas:
 A maior dificuldade foi a falta de tempo dos professores para participar das atividades presenciais, porém, os encontros foram realizados aos sábados, fato que ajudou bastante a participação dos cursistas.

Ajustes Realizados Durante a Execução da Ação:
 Mudança do último encontro presencial marcado para o dia 03/12 para o dia 10/10 devido a remarcação do ENEM na UFS. Dessa forma, o curso que estava previsto para acabar dia 10/12 foi prorrogado até o dia 20/12.

MEMBROS DA EQUIPE

Nome	Categoria Função	Início	Fim
MARIANA AUGUSTA CONCEICAO DE SANTANA FONSECA	DISCENTE MONITOR(A)	15/10/2016	10/12/2016
DAIANE SANTOS RODRIGUES	DISCENTE MONITOR(A)	15/10/2016	10/12/2016
ACASSIA DOS ANJOS SANTOS ROSA	DOCENTE MINISTRANTE	02/10/2016	10/12/2016
ACASSIA DOS ANJOS SANTOS ROSA	DOCENTE COORDENADOR(A)	02/10/2016	10/12/2016

PLANOS DE TRABALHO CADASTRADOS
 Não há planos de trabalho cadastrados para os discentes desta ação

LISTA DE ARQUIVOS

Ementa do curso e cronograma das atividades

DETALHAMENTO DE UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS
 Não há itens de despesas cadastrados

VALIDAÇÃO DO DEPARTAMENTO

Departamento: DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS
Data Análise: 01/01/2017 21:17:58
Parecer Depto.: APROVADO
Justificativa:

VALIDAÇÃO DA PROEX

Data Análise: 02/01/2017 16:01:46
Parecer PROEx: APROVADO
Justificativa: O relatório indica que as ações propostas foram realizadas com sucesso.

<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/extensao/RelatorioAcaoExtensao/lista.jsf>

05/01/2017

Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

Programação:

1. Apresentação
 - 1.1. Perfil dos participantes
 - 1.2. Desafios do ensino de língua estrangeira nas escolas.
2. Origens e fundamentos
 - 2.1. Surgimento do termo letramento;
3. O letramento crítico no ensino de espanhol
 - 3.1. Ensino crítico;
 - 3.2. Letramento crítico na contemporaneidade.
4. Letramento crítico nas brechas da sala de aula
 - 4.1. Elaboração de materiais didáticos;
 - 4.2. Perspectivas futuras.

Membros da Equipe

Nome	Categoria	Função	Departamento	Início	Fim
MARIANA AUGUSTA CONCEICAO DE SANTANA FONSECA	DISCENTE	MONITOR(A)		15/10/2016	10/12/2016
DAIANE SANTOS RODRIGUES	DISCENTE	MONITOR(A)		15/10/2016	10/12/2016
ACASSIA DOS ANJOS SANTOS ROSA	DOCENTE	MINISTRANTE	DLES	02/10/2016	10/12/2016
ACASSIA DOS ANJOS SANTOS ROSA	DOCENTE	COORDENADOR(A)	DLES	02/10/2016	10/12/2016

Discentes com Planos de Trabalho

Nome	Vínculo	Situação	Início	Fim
------	---------	----------	--------	-----

Discentes não informados

Ações das quais o CURSO faz parte**Arquivos****Descrição Arquivo**

Plano de trabalho de professor em afastamento para estudo

Lista de departamentos envolvidos na autorização da proposta

Autorização	Data Análise	Autorizado
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS	06/09/2016 09:05:28	SIM

Anexo 3: Atividade final professora Helena

ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN Y DISCUSIÓN DESTINADA A LOS ALUMNOS DE LA ENSEÑANZA MEDIANA DE LA ESCUELA PÚBLICA – MP 746 Y EL ESPAÑOL

En una rápida búsqueda en google a través de las palabras “Brasil Español” se encuentran las siguientes imágenes:

El idioma español es:



- Idioma oficial de 21 países.
- Lengua materna más hablada en el mundo después del Chino mandarín..
- No se habla un único español.
- El idioma español entre Brasil, Comercio y el Mercosur.

En: <http://pt.slideshare.net/adrianaramirezmeira/el-espaol-por-el-mundo-y-su-importancia>



En: <http://pt.slideshare.net/profeshispanica/el-espaol-en-el-mundo-39801023>

La segunda lengua más hablada en Brasil, es el español y en Argentina el italiano...



En: <http://adictamente.blogspot.com.br/2015/07/la-segunda-lengua-mas-hablada-en-brasil.html>

En la primera imagen, ¿qué relación es mostrada entre Brasil y Español?

En la segunda imagen, ¿qué significan los mapas, el primero que tiene los colores verde y naranja y el segundo con el nombre de los países que lo componen?

En la tercera imagen, ¿por qué el español ilustra nuestro país?

Analizando las tres imágenes, ¿qué puedes concluir?

¿Hay una relación directa entre el español y nuestro país?

¿Tales imágenes son suficientes para significar el español como una lengua a ser enseñada/estudiada por los brasileños?

ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN Y DISCUSIÓN DESTINADA A LOS ALUMNOS DE LA ENSEÑANZA MEDIANA DE LA ESCUELA PÚBLICA – MP 746 Y EL ESPAÑOL

El análisis arriba sirvió para que pudiéramos contextualizar una situación que está ocurriendo en Brasil, una medida provisoria para la enseñanza que, de entre otras modificaciones, excluye el español de la enseñanza fundamental y pone el español como una lengua opcional - y no obligatoria, dejando el inglés como principal (única) opción de lengua extranjera para los alumnos.

LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
ENSINO FUNDAMENTAL

ANTES DA MP	DEPOIS DA MP
Era obrigatório o ensino de pele menos uma língua estrangeira, escolhida pela escola .	Língua Inglesa como única Língua Estrangeira obrigatória.
<small>*a partir do 6º ano</small>	<small>*a partir do 6º ano</small>
<small>Art. 26 §5º Art. 36 §§ 3º - LDB 1996</small>	<small>Art. 26 §2º Art. 36 §6º - MP 746/2016</small>

LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
ENSINO MÉDIO

ANTES DA MP	DEPOIS DA MP
Eram obrigatórios o ensino de uma língua estrangeira, escolhida pela escola , e a oferta de uma segunda, em caráter optativo.	A Língua Inglesa passa a ser a única Língua Estrangeira obrigatória e não há mais a garantia de oferta de outras.
<small>Art. 26 §5º Art. 36 §§ 3º - LDB 1996</small>	<small>Art. 26 §2º Art. 36 §6º - MP 746/2016</small>

¿Por qué no hay otras lenguas extranjeras en el currículo educacional brasileño?

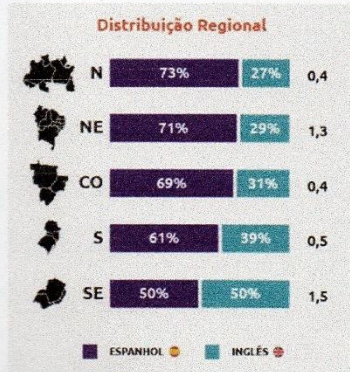
¿Te gustaría estudiar otra lengua extranjera que no es inglés ni español?

Hay una ley (11.161 de 05 de agosto de 2005) que obliga lo oferta de lengua española para la enseñanza mediana y de una segunda lengua elegida por la comunidad escolar, lo que garantiza la presencia del español en el currículo, además del inglés. ¿Cómo, entonces, la MP propone algo diferente?

En: <http://pt.slideshare.net/MedidaProvisoria/aula-pblica-mp-746>

Además de los motivos que vimos en el comienzo de esta actividad, que significan la lengua española para nosotros brasileños, se tiene el siguiente gráfico:

ENEM: ESCOLHA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA



¿Por qué la mayoría de los alumnos brasileños eligen es español para el examen de la enseñanza mediana?

¿Por qué este gráfico contradice la medida gubernamental?

¿Cuál es el objetivo del gobierno con esta medida en lo que dice respeto al español?

En: <http://gonzaloabio-cle.blogspot.com.br/2016/09/a-mp-e-o-futuro-do-ensino-de-espanhol.html>

Tu opinión es lo que más importa en esta actividad, concluye con tus colegas y pon los puntos de vistas que son comunes y diferentes respecto al asunto abordado.

Anexo 4: Atividade final professora Clara

Escola Estadual
 Asigantura: Español Maestra: Alumnos(as):

OLÉ: UNA CLASE DE ESPAÑOL

Cuándo escuchas la palabra “español” ¿Qué te acuerdas?

Texto 1: La fiesta de San Isidro

Cada 15 de Mayo se celebran las fiestas patronales de Madrid (del 8 al 17), en honor a San Isidro, conocido como San Isidro Labrador, patrón de la ciudad. Se trata de una celebración de origen religioso que a lo largo del tiempo ha adquirido un marcado carácter popular. Santo de la Iglesia Católica, San Isidro nace en Madrid en el año 1082.

Era labrador por lo que es considerado como el patrón de agricultores y campesinos. Se le atribuye el don de encontrar manantiales de agua y muchos campesinos le rezan para que llueva en épocas de sequía. Cuenta la leyenda que hizo brotar un manantial, golpeando una roca con una vara, en los campos donde labraba.

Además de los conciertos, pasacalles, gigantes y cabezudos, teatro de marionetas y múltiples eventos culturales y artísticos, se celebra en Madrid una de las Ferias taurinas más importantes de la temporada, la Feria de San Isidro. La mañana del 15 de Mayo, esta muchedumbre acude en Romería a la pradera de San Isidro.

La tradición manda beber agua del manantial que allí se encuentra y a la que se le atribuyen efectos milagrosos. A las cinco de la tarde comienza la corrida de toros, y por la noche las populares verbenas. Cada día en la Plaza de “Las Ventas” (la más grande de España), se celebra un espectáculo taurino (corridos, novilladas, rejones) con los mejores matadores del momento.

De esta manera, Madrid, capital del país, ciudad cosmopolita, reserva durante unos días sus calles y plazas más emblemáticas para conmemorar el día de San Isidro y, con viejas tradiciones demostrar que Madrid sigue siendo una ciudad castiza. Por algo reza el dicho popular: “de Madrid al cielo”.

Disponible en: <http://calendario.net/fiestas-populares/san-isidro> accedido el 15 de octubre de 2017

1. ¿Qué comprendiste del texto? ¿Hay palabras que no conocías?
2. ¿Ya conocías la fiesta? ¿Qué piensas acerca de fiestas de santos?
3. En tú ciudad o región ¿Hay alguna fiesta semejante? ¿Cuál? ¿Cómo ocurre esta fiesta?

Fecha:

Motivo:

Sítio:

Comidas:

Atractivos:

4. Para ti, qué te parece el refrán: “de Madrid al cielo”.

¿Cuál la relación entre las corridas de toros y la fiesta?

Para curiosiar: Los refranes son frases cortas que con frecuencia tienen un origen bastante antiguo y se mantienen en la memoria popular como elementos fraseológicos del vocabulario español.

Texto 2: ¿Cómo ocurren las corridas de toros?

Si no estás familiarizado con las corridas de toros, esto es lo que sucede en orden así puedes decidir por ti mismo si quieres ver una cuando estés en España. Una corrida comienza con el paseillo, cuando todo el mundo implicado en la corrida entra en el ruedo y se presentan al presidente y al público.

Dos alguacillos a caballo miran a la presidencia y simbólicamente piden la llave de la puerta de toriles. Tras la banderilleros deben clavar un par de banderillas en el morrillo del toro. La última suerte es la suerte suprema, en la que el torero usa la muleta, una pequeña tela roja que cuelga de un palo.

En este momento el torero tiene que mostrar la maestría para dominar el toro, y establecer una simbiosis artística entre el hombre y la bestia. La corrida termina cuando el torero usa la espada para matar al toro.

Disponible en: <http://www.donquijote.org/cultura/espana/los-toros/> accedido 15 de octubre de 2017

Los que rechazan las toradas	Los que defienden las corridas de toros
<ol style="list-style-type: none"> 1. Porque suponen de forma incontestable el sufrimiento gratuito de un ser vivo. 2. Porque la tortura de animales del entorno doméstico es un delito sin discusión alguna de ningún tipo. 3. Porque sólo a un cretino se le puede ocurrir criar animales de forma masiva sin otra finalidad que su tortura pública. 4. Porque esa indescriptible tortura dura 20 minutos. 5. Porque mientras pican al toro y le rompen los músculos del cuello para que la vedette pueda ejercer su "harte", muchos se van al bar beberse. 6. Porque supone truncar la vida de un ser vivo con apenas 1/4 de su vida natural para divertimento de un público de un mal gusto manifiesto. 7. Porque los toros son recortados, manipulados y drogados para lucimiento de un hortera insufrible. 8. Porque a pesar de que el espectáculo se basa en la filosofía de la lucha "noble" del hombre contra el animal, la realidad es que se trata de un acorralamiento de varios matones con armas blancas contra un animal indefenso. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las corridas de toros no tienen como objetivo hacer sufrir a un animal; 2. Las corridas no tendrían ningún sentido sin la pelea del toro; 3. Las corridas de toros no tendrían ningún sentido sin el riesgo de la muerte del torero; 4. ¡Si un toro fuera torturado huiría!; 5. Hablar de tortura ¿no es confundir al hombre con el animal?

Por causa de la manera como los toros son tratados en estos espectáculos muchos movimientos en favor de los animales condenan esta práctica y en países como Argentina, Cuba, Italia, Alemania y Nueva Zelanda las toradas están prohibidas.

Hasta en España hay regiones que prohíben las toradas, como por ejemplo, Cataluña y Las Islas Canarias. Mismo con todas las protestas contra las toradas a cada temporada cerca de 6.000 toros son muertos en las fiestas. A pesar de eso, las toradas emplean mucha gente, durante los meses de las conmemoraciones cerca de 200.000 personas tienen trabajo, además un buen torero puede ganar 150 mil euros por torada, aunque tienen fama y muy prestigio.

Disponible en: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/las-toradas/63451> accedido 15 de octubre de 2017

1. ¿Qué piensas sobre las fiestas que involucran animales?
2. ¿Crees que la *vaquejada* es una fuente renda importante en tu región?
3. Desde el punto de vista de los personajes abajo ¿la *vaquejada* es buena o mala?
 - a. Vaquero;
 - b. Dueño de la *vaquejada*;
 - c. Instituciones que defienden los animales;
 - d. Buey;
 - e. Platea;
 - f. Tu familia.
4. En grupos, confecciona un cartel con la opinión de ustedes.
5. Ahora podemos rellenar la tabla de abajo:

Los que rechazan las <i>vaquejadas</i>	Los que defienden las <i>vaquejadas</i>
Empty space for student input	Empty space for student input

Anexo 5: Ementa da disciplina professora Elis

Un viaje por América Latina

Ementa: Estudos de elementos variados da América Latina para ampliação cultural dos estudantes.

Público alvo: 1º ano **Semestre:** 2017.1

Público estimado: 15-25 alunos

Sugestões: Argentina, Cuba, México, Peru, Colômbia, Chile, Porto Rico

Julho

06: Apresentação: O que é a América Latina? Destrinchar a América Latina.

Música calle 13: América Latina

13: Filme: Diários de Motocicleta

20: Falar sobre o filme e explicar o que quer sobre a geografia dos países (chamar o professor de geografia)

27: Culinária: levar alguma comida para os alunos. Falar de verbos através de como fazer a receita

Agosto

3: Culinária (Eles que vão fazer as receitas e estimulá-los a levar a comida pronta ou explicar a culinária do país) escolher 1 receita e levar outras para explicar.

10: Dança/ artes: Apresentação do filme Frida pela professora

17: Dança/ artes: Apresentar, mostrar o que tem no país deles

24: História e raízes da América Latina

31: Música: Clipes/vídeos de músicas e ritmos latinos

Setembro

07: feriado

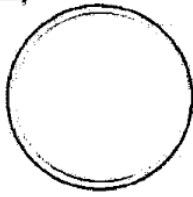
14: Música: alunos que levam para apresentação

21: Ensaio para apresentação da culminância

28: Apresentação (culminância)

Obs: Uma adaptação do projeto de espanhol, foi suprimir a parte do trabalho histórico da língua, pois a aula do dia 24 de agosto não pode ocorrer por conta de uma palestra na escola. Além disso, a culminância das disciplinas eletivas só ocorreu dia 04 de outubro, assim, os alunos ganharam mais um dia de ensaio.

Anexo 6: Atividade professora Elis



GOVERNO DE SERGIPE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE GESTÃO EM EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL
COLÉGIO ESTADUAL

A mi me gustan las hamburguesas – Los Piratas

Con mucho queso y mucho jamón

El que inventó la hamburguesa es un campeón

A mi me gustan las hamburguesas

El que inventó la hamburguesa

Con papas fritas, con mayonesa

El que inventó es un campeón sin distinción

Con mucho queso y mucho jamón

El que inventó la hamburguesa es un campeón

Ahora marque con una X lo que le gusta y lo que no le gusta al cantante:

Nada de acelga, ni de fideos

Las hamburguesas () La ensalada ()

Esa comida es aburrida, no la quiero

Las papas fritas () Las frutas ()

No más polenta, ni ensalada

La mayonesa () Las verduras ()

A mí todo eso me parece una pavada

El queso () La remolacha ()

El jamón () El pescado ()

La acelga () El guiso ()

Los fideos () La zanahoria ()

La polenta () El zapallo ()

No tanta fruta, menos verdura

La remolacha me parece una tortura

A ver si paran con el pescado

No se dan cuenta que me tienen cansado

• **Verbo gustar**

El verbo gustar se usa en español cuando necesitamos hablar o expresar gustos. Este verbo posee una conjugación especial si lo comparamos a otros verbos del español, pues su conjugación depende no del sujeto de la frase, pero sí de su complemento.

A mi me gustan las hamburguesas

Yo ya no quiero comer más guiso

Porque me tienen la paciencia por el piso

La zanahoria y el zapallo

Cuando la ponen en la mesa, me desmayo

A mí me gusta la carne.

A ti / A vos te gusta tu pantalón nuevo.

A él / ella / usted le gusta mucho viajar.

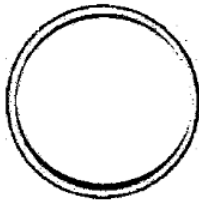
A nosotros(as) nos gusta ir de compras.

A vosotros(as) os gusta pasear por la tarde.

A ellos(as) / ustedes les gusta ir de copas.

A mi me gustan las hamburguesas

Con papas fritas, con mayonesa



GOVERNO DE SERGIPE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE GESTÃO EM EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL
COLÉGIO ESTADUAL

¿Qué platos les ha gustado?

- Por ejemplo: A mí me gustan los mariscos.

Que te gusta comer?

Me gusta _____

Receta: Paella

Ingredientes:

- 1 cebolla
- 1 tomate
- 1 pimiento
- Aceite
- mejillón
- calamar
- gamba
- pulpo
- 1,6 litros de agua
- 2 vasos de arroz
- Azafran, ajo, hierbas y sal a gusto

Porción: Sirve 20 personas

Preparación:

Se pone la paella al fuego con el aceite y cebolla, cuando esté muy caliente, se añade el pollo y que se ha troceado previamente. Se sofríe la carne hasta que quede ligeramente dorada. Se pela y se tritura el tomate y luego se fríe, a fuego lento, junto con los trozos de pimiento durante 7 u 8 minutos. Cuando el sofrito esté casi terminado se añaden una pizca de sal y el pimentón, el mejillón, el calamar, las gambas y se sofríe todo

de nuevo sin que se queme. Agregamos agua hasta cubrir el sofrito y dejamos cocer. El tiempo depende de la consistencia de los mariscos. Diez minutos antes de que termine el tiempo para la cocción de los mariscos, se añaden el arroz y el agua; Al finalizar el tiempo de cocción se añade más agua caliente y se deja continuar la ebullición otros 3 ó 4 minutos más. Se agregan las hierbas, azafrán y la se rectifica de sal y se mantiene la ebullición 5 minutos más. Una vez finalizada la cocción se deja que repose durante unos minutos para que el arroz termine de absorber el caldo.

Presentación:



Se sirve en la propia paellera y es conveniente que repose 5 minutos.

Anexo 7: Diário professora Elis

Aula 1: (06/07/2017) - O que é a América Latina? Apresentar a América Latina. Música Calle 13: América Latina- Relato escrito por Elis

A primeira aula ocorreu no dia 06 de julho de 2017 com 15 alunos inscritos na disciplina. Após um impasse sobre a disponibilidade ou não de aparelho de data show, consegui o equipamento para a realização de minha aula. Confesso que esse impasse me desestabilizou, pois, a aula estava baseada em recursos audiovisuais, e sem tal aparelho minha aula teria que ser toda desconfigurada. Fiz uma discussão sobre o que é América Latina e os alunos puderam expressar o que imaginavam. Foi muito interessante pois alguns imaginavam que América Latina estava apenas ligada aos países que falam espanhol.

Fiquei um pouco desanimada pois alguns alunos não prestaram muita atenção na aula. Pedi um relatório sobre a aula para que eu possa ter um *feedback* do que eles sentiram nesse primeiro encontro.

Aula 2: (13/07/2017) - Filme: Diários de Motocicleta- Relato escrito por Elis

Essa aula novamente afetou minha tranquilidade, pois houve mais uma vez um problema na disponibilidade e funcionalidade de aparelhos eletrônicos. A aula que estava prevista para começar às 10h começou apenas às 10:25h, sendo que iniciei a montar tais aparelhos às 9:20h. Quase uma hora apenas nesse impasse.

Após o sufoco, passei o filme diários de motocicleta com a intenção de envolver os alunos na trama que mostra bastante sobre a América Latina. A intenção é que eles conheçam melhor o ambiente, paisagens, problemas sociais, para que assim possam compreender melhor o idioma espanhol e em consequência conhecer melhor o próprio país, visto que enfrentamos problemas semelhantes. Não deu tempo passar todo o filme que será concluído na próxima aula. Sobre os relatórios que solicitei na aula anterior, apenas dois alunos entregaram com uma avaliação muito positiva, em um dos trechos um dos alunos descreve “espero que esta eletiva continue assim. Uma verdadeira troca de conhecimento entre todos”. Esse tipo de relato que me estimula a seguir. Já estou experimentando pratos para a aula de culinária, assim, acredito que os alunos se envolverão bastante.

Aula 3 (20/07/2017): Falar sobre o filme e explicar o que quer sobre a geografia dos países - Relato escrito por Elis

Os equipamentos não foram um problema hoje. Felizmente não havia mais ninguém da escola precisando os equipamentos, então pude pegar bons aparelhos. Apenas um cabo foi emprestado de um colega pois os da escola estão danificados. A aula iniciou no horário previsto, assim, terminamos de assistir ao filme iniciado anteriormente. Na sequência, o professor de geografia fez algumas considerações, conforme estava previsto em cronograma.

A intervenção demorou cerca de 10 minutos. Porém, os alunos erraram muitas perguntas feitas pelo professor, parece que não assistiram ao filme. A intervenção foi relacionada ao conteúdo visto em geografia e o que o filme relata. Exemplo das perguntas: os personagens saíram de onde, para onde? Os alunos acertaram que saíram da Argentina, mas o destino final muitos citaram Peru ao invés da Venezuela. Perguntou se o sentido da viagem foi oeste ou leste, qual oceano beirava esses países; perguntou sobre clima, lugares de deserto. Lugares de neve, enfim, associou com os conteúdos da disciplina dele.

Após a intervenção do professor, um dos alunos perguntou ao final da aula porque os personagens não terminaram a viagem. Expliquei que um conseguiu um emprego, o outro seguiu viagem. Falamos um pouco das considerações que eles tiveram sobre o filme e logo após fizemos as divisões da sala em equipes, cada equipe selecionou um país que será objeto de estudo adiante.

Escrevi no quadro os países que falam espanhol e cada grupo escolheu um país. Não houve problema na escolha pois cada grupo escolheu um país diferente: Chile, Argentina e Colômbia. Um grupo com 5 alunos os outros 2 grupos com 4 alunos. Faltou apenas 2 alunos que irão se encaixar nos grupos já existentes.

Por conta de imprevistos no cronograma da escola, não abordarei profundamente a parte histórica dos países em um dia e já passarei para a culinária que inclusive irei fazer uma *paella* antes em minha casa para testar se fica boa. Comprarei todos os ingredientes para fazer na próxima quinta para os alunos.

Aula 4: (27/07/2017): primeira aula observada- Relato escrito por Acassia

Assisti essa aula, por esse motivo a professora Elis não fez o diário. Fui à cidade da professora, chegando lá por volta de 9:45h. A aula que estava prevista para iniciar as 10h iniciou as 10:15h pois a professora foi em busca da chave da sala que ministraria a aula e tirar cópias na própria escola antes do início da aula. Com 18 alunos presentes, a professora inicia a aula retomando o que foi visto na aula anterior. Os alunos recordam do filme, toda discussão gerada em torno dos aspectos geográficos, como também o comportamento dos personagens do filme. Logo, a professora questiona aos alunos o que faz parte da cultura de um povo. Os alunos apontam vários

elementos como dança, roupas e culinária. A professora aproveita a deixa para revelar que hoje trabalharão com culinária.

Para isso, ela distribui a música “A mí me gustan las hamburguesas” de “Los Piratas” e passa o áudio para os alunos. Eles ficam animados com o ritmo da música. Após escutarem a professora vai perguntando sobre o vocabulário da música e os alunos vão adivinhando o que significa cada comida contidas ali, se envolvendo muito. A professora fala maior parte do tempo em português. Um dos alunos pergunta o que significa “*remolacha*” e a professora pede para que ele espere a hora da tradução, o que gera um clima tenso na sala. A sala é ampla, as cadeiras confortáveis e o clima agradável, apesar de não ser climatizada, possui 2 ventiladores.

A professora traduz toda a música e em seguida reproduz novamente a música para os alunos contarem. Após isso, ela chama atenção para a flexão do verbo *gustar* presente na música e instrui os alunos para a criação de frases utilizando tal verbo. Alguns alunos fazem buscas em seus celulares para a construção das frases, outros recorrem a professora para tirar dúvidas. Após um tempo, cada aluno lê sua frase e a professora vai fazendo as devidas correções. Ao final ela chama a atenção sobre a utilização da preposição “de” com o verbo *gustar*, fazendo as devidas correções.

Os alunos puderam falar do que gostam e falar das comidas mais tradicionais do seu dia a dia. Em seguida, a professora apresenta uma receita com o passo a passo da Paella valenciana. Ela explica que cada grupo formado na aula anterior trará uma comida na próxima aula do país que escolheu. Ela trouxe uma comida espanhola para não influenciar nenhum dos grupos que estão com países latino-americanos.

A professora explica as partes de uma receita e chama atenção para o tipo de verbo utilizado no modo de preparo. Em seguida lê cada passo da receita e os estudantes se mostram curiosos com os ingredientes, que para muitos era novidade. Ela não permite que os alunos tirem conclusões sobre a leitura da receita e já vai fazendo a tradução simultaneamente que lê. A empolgação se tornou geral quando a professora avisou que havia levado uma *paella* para que eles experimentassem. Alguns ficaram receosos, achando que não iriam gostar por contar muitos frutos do mar. O detalhe é que a cidade visitada fica às margens do Rio São Francisco, muito próximo ao mar. Portanto uma região rica em frutos do mar.

Os alunos ficaram surpresos com a cor, aroma e sabor da *paella* e revelaram ser uma experiência incrível na aula de língua espanhola, sendo a degustação o maior sucesso. Na próxima aulas os alunos deverão apresentar seus pratos com as respectivas receitas. A aula acabou às 11:45h.

Aula 5: (03/08/17) Culinária. Relato escrito por Elis

Para melhor organizar a aula de hoje, criei um grupo no *WhatsApp* da disciplina para auxiliá-los na escola dos pratos, que possuíssem ingredientes na cidade. Orientei os alunos nas pesquisas e eles escolheram pratos que acharam mais interessantes. A aula iniciou com o grupo México apresentando seu prato. Escolheram levar burritos de carne e de frango em uma quantidade generosa e explicaram a receita que ficou bastante saborosa. Os alunos trouxeram a receita em folhas para os demais colegas.

O grupo argentina levou *dulce de leche* e explicou que é bastante tradicional, sendo usado em diversas receitas como sorvetes e *alfajores*. Um dos alunos que preparou o prato, trabalha com comida, ajudando o pai à noite em uma pizzaria. Assim, as habilidades dele foram exploradas para essa atividade.

O grupo Colômbia não apresentou prato e deu uma desculpa não convincente, afirmaram que o pai de uma das alunas comeu toda a comida. Fiquei muito triste por eles não cumprirem a atividade. Expliquei para eles que o próximo ponto que vivíamos seria a parte de artes e dança.

Aula 6: (10/08/17): Dança/ artes: Filme Frida. Relato escrito por Elis

Infelizmente tive um problema com o data-show, pois eu tinha reservado, mas tinha uma reserva posterior. Além disso, tive um problema com a reserva da sala, mas no final foi tudo resolvido. Após um impasse com uma professora sobre o uso dos aparelhos, passei o filme *Frida Khalo* e fiz uma relação dela com o feminismo nos dias de hoje, o que ela pode trazer da época que ela nasceu, da época que ela viveu, porque é considerada feminista, apesar de ter vivido um bom tempo submissa ao marido. Foi um trabalho que eu gostei de ter feito, sendo essa relação frida e o feminismo, bem legal.

Deixei acordado com os alunos que eles iriam trazer na próxima aula arte ou dança, algo que chamasse atenção sobre os países que eles escolheram.

Aula 7: (17/08/17): Dança/ artes: Apresentar, mostrar o que tem no país deles. Relato escrito por Elis

Os alunos apresentaram poesias e textos de autores de seus países.

Argentina trouxe a biografia e um poema de Jorge Luiz Borges. Leram a biografia e o poema em português. O grupo México escolheu apresentar chaves, lendo uma síntese sobre o programa. O grupo Colômbia, falou sobre um autor, lendo um poema e a biografia do autor. Não houve criatividade. De nenhum dos grupos.

Aula 8: (24/08/17): Palestra de artes, não teve aula.

Aula 9: (31/08/17): Música: Clipes/vídeos de músicas e ritmos latinos Eu (de outro, país de preferência) - Segunda aula observada. Relato escrito por Acassia

A segunda aula que eu assisti iniciou as 10:22h com um total de 15 alunos presentes. Os alunos do grupo México se mostravam empolgados antes de iniciar a aula, ensaiando uma música do grupo Rebelde. Tiram dúvidas sobre pronuncia com a professora.

A aula ocorre no laboratório de línguas, uma sala igual a anteriormente visitada por mim. A sala é bastante quente, não possui ventiladores, por isso a professora precisa abrir as janelas, fato que piora a acústica da sala, porém, é uma sala ornamentada com cartazes, dicionários e fotos com personalidades da área de letras (português/inglês e espanhol), esforço dos professores para deixar a sala com clima das disciplinas afins.

Os grupos se organizam para apresentar o que pesquisaram e ganhar ou não a aprovação da professora para a preparação final da culminância da disciplina, obrigatória na escola. O grupo México é o primeiro a se apresentar, com seis alunos. As 10:22h ajustam um aparelho de som (emprestado da professora de português). As 10:35h uma das aulas faz o papel de locutora, e em espanhol começa a apresentar o grupo RBD. A professora ajuda na pronuncia de algumas palavras e os demais alunos escutam, em silêncio e com atenção.

Os alunos explicam que escolheram a banda porque já conheciam e se identificam com a música e com a banda. Para eles: “ser rebelde não é ser igual aos outros, é conhecer a si mesmo”. A professora elogia bastante o grupo e se mostra mais próxima dos alunos que no primeiro encontro.

O segundo grupo é o da Argentina que apresenta em espanhol Axel Fernando, cantor argentino de pop rock. Dois alunos do grupo cantam a música com voz e pronuncia muito bonitas, fato que estimula o protagonismo. O grupo explica que um dos alunos já conhecia o cantor e apresentou a canção “Te voy a amar” aos demais do grupo que se emocionaram bastante com a canção e quiseram mostrar uma outra cara da argentina que não o tango.

O terceiro grupo, se mostrou menos organizado, porém, realizou o que foi solicitado. Apresentou em espanhol a biografia de Shakira e apresentam a música. Justificam a escolha com o argumento que Shakira é ícone da colômbia e que gostam de escutar suas canções.

A professora dá instruções para os ensaios, aprovando tudo que foi apresentado para aperfeiçoar e levar para a culminância da disciplina.

Aula 10: (14/09/17): Ensaio para apresentação da culminância

Aula 11: (21/09/17): Ensaio para apresentação da culminância

Aula 12: (28/09/17): Ensaio para apresentação da culminância

Aula 12 (05/10/17): Apresentação (culminância) Terceira aula observada- Relato escrito por Acassia

Cheguei a escola as 9h. Os alunos estavam no auditório ensaiando a coreografia. Primeiro “Shakira” que está ansiosa com a pronuncia das palavras. Após o grupo “RBD” que experimentam o figurino e se preocupam com a postura e pronuncia das palavras. É hora de apresentar a escola o que eles estudaram nas disciplinas de artes, educação física e no caso, espanhol.

Uma adaptação do projeto de espanhol, foi suprimir a parte do trabalho histórico da língua. Da disciplina de espanhol eram 15 alunos presentes no auditório da escola, que possui um palco, mesa de som, microfone, ar condicionado e cadeiras para o público. A ordem as apresentações foi a seguinte: Educação física, espanhol e artes. Na disciplina de espanhol foram três apresentações nessa ordem: Grupo Colômbia que apresentou a música de Shakira “Waka Waka”; Grupo Argentina que apresentou a canção “Te voy a amar” de Axel Fernando e por fim, o grupo México que apresentou a canção “Rebelde” do grupo “RBD”, ao todo as apresentações de espanhol foram de 10:45h às 11:30h.

Antes de iniciar a professora Elis fez uma síntese de tudo que foi visto na disciplina

O grupo Colômbia escolheu a versão da música em inglês, para mostrar a escola que Shakira, apesar de ser colombiana é uma cantora mundial que canta em vários idiomas. Assim, eles puderam perceber traços em comum entre os idiomas. A apresentação seguinte destacou o pop rock argentino com o cantor Axel, buscando fugir do tradicional tango. Por fim, o grupo RBD se apresentou passando a mensagem de autoconhecimento e valorização de sua identidade, encerrando as apresentações com uma chuva de prata, comprada com recursos da professora

Ao final das apresentações a aluna que interpretou Shakira, pediu o microfone e agradeceu a professora pela disciplina inspiradora. Segundo ela, no início as aulas estavam monótonas, mas quando eles começaram a agir, conseguiram se envolver

na proposta da professora. Ela afirma que se repensou por meio do contato com as diversas culturas.

Percebi uma empatia melhor entre a professora e os alunos, bem diferente da tensão da primeira aula. A professora se mostrou preocupada a todo tempo sobre o sucesso das apresentações e ao final, com o depoimento da aluna, caiu em lágrimas. Percebi que a professora ganhou mais segurança sobre a realização de uma atividade tão diversa das aulas que ela era acostumada a ministrar.

APÊNDICES

Apêndice 1: Termo de consentimento livre e esclarecido

Apêndice 2: Questionário 1 (primeiro contato)

Apêndice 3: Questionário 2 (perfil docente)

Apêndice 4: Ementa do curso

Apêndice 5: Cronograma do curso

Apêndice 6: Carta de anuência da escola

Apêndice 7: Entrevista- Helena

Apêndice 8: Entrevista- Clara

Apêndice 9: Entrevista- Elis

Apêndice 1: Termo de consentimento livre e esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	Pág. 1/2
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
<p>Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo “Formação continuada de professores de espanhol em contexto sergipano: contribuições do letramento crítico” e que tem como objetivo “contribuir para a formação continuada dos professores de espanhol, sob a perspectiva do letramento crítico, a partir das percepções e atitudes dos professores participantes da pesquisa” que faz parte do curso de pós-graduação em linguística aplicada da Universidade Federal de Minas Gerais e é orientada pela professora Míriam Lúcia Santos Jorge, da Faculdade de Letras da UFMG e coorientado pelo professor Vanderlei José Zacchi, do Departamento de Letras estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe. Acreditamos que esta pesquisa seja importante porque valoriza a formação do professor de forma a contemplar as propostas do letramento crítico, auxiliando na descoberta de possibilidades de estudo com confrontos sociais, culturais e históricos em prol de uma aprendizagem significativa e crítica.</p>	
PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO	
A minha participação no referido estudo será de:	
<ul style="list-style-type: none"> • Participar de um curso de formação continuada para professores de espanhol na perspectiva do letramento crítico na modalidade semipresencial; • Participar de encontros presenciais para discutir as opiniões do grupo sobre as atividades realizadas no curso; • Elaboração de um material didático baseado nos princípios de letramento crítico; • Implementação de um material didático em minhas turmas para coleta de dados; • Participar de entrevistas e responder questionários. 	
RISCOS E BENEFÍCIOS	
<p>Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como obtenção de conhecimentos e certificação pela conclusão do curso de formação continuada na perspectiva do letramento crítico. Estou ciente também que é possível que aconteçam desconfortos devido ao fato de que as minhas aulas serão observadas. Para contornar o problema, é importante ressaltar que nomes não serão usados e que nenhum material será gravado durante as aulas. O material coletado ao longo da pesquisa com os voluntários não apresentará os nomes dos participantes e somente será utilizado para fundamentar os resultados da pesquisa.</p>	
SIGILO E PRIVACIDADE	
<p>Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.</p>	
AUTONOMIA	
<p>É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.</p>	

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Local, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

USO DE IMAGEM

Autorizo o uso de minha imagem, áudio, entre outros para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a comprovar execução do curso e extrair trechos que eu produza e sejam relevantes para a comprovação da pesquisa, sem que minha identidade seja revelada.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Nome: Acassia Rosa

Endereço: Faculdade de Letras da UFMG (Campus Antônio Carlos), sl. 3004 E-mail:

acassia.aju@hotmail.com

Telefone: 79 991212934

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG
Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005
CEP: 31270-901, Belo Horizonte, MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br

Apêndice 2: Questionário 1 (primeiro contato)


Perguntas	Objetivos
<p>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Convidamos o (a) Sr (a) para participar da pesquisa sob a responsabilidade da pesquisadora Acassia dos Anjos Santos Rosa (Matrícula: 2015650975) sob a orientação Miriam L. S. Jorge, da Faculdade de Letras da UNIVERSIDADE Federal de Minas Gerais e coorientado pelo professor Vanderlei J. Zacchi, do Departamento de Letras estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe. Este questionário pretende compreender o perfil do professor de espanhol que atuam no estado de Sergipe. Ele faz parte das coletas de dados da tese de doutorado intitulada “Formação continuada de professores de espanhol em contexto sergipano: contribuições do letramento crítico” e que tem como objetivo “contribuir para a formação continuada dos professores de espanhol, sob a perspectiva do letramento crítico, a partir das percepções e atitudes dos professores participantes da pesquisa” que faz parte do curso de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Minas Gerais. Sua participação é voluntária e se dará por meio da resposta de um questionário que possui 3 seções. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são quase nulos, não oferecendo prejuízos claros aos envolvidos. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a evolução da ciência na amplitude deste tema. Se depois de consentir em sua participação o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Av. Marechal Rondon, S/N, Jd. Rosa Elze, São Cristóvão-SE, pelo telefone (79 –991212934 – Acassia Rosa).</p>	<p>Informar aos participantes os dados da pesquisa, esclarecendo o objetivo do questionário. Esse consentimento foi preciso, pois os professores que tiveram acesso a esse questionário, ainda não estavam matriculados no curso. Faz parte da prévia do questionário.</p>
<p>Consentimento Pós–Informação: Eu fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. <input type="checkbox"/> Concordo com o exposto (continuar respondendo); <input type="checkbox"/> Não concordo e não aceito participar da pesquisa (sair do formulário sem salvar).</p>	<p>Obter o consentimento da participação da pesquisa. Faz parte da prévia do questionário.</p>
<p>O público alvo desta pesquisa são os professores de espanhol que atuam no estado de Sergipe. Apenas continuar se você faz parte desse perfil. <input type="checkbox"/> Sim, sou professor(a) de espanhol e atuo no estado de Sergipe(continuar respondendo); <input type="checkbox"/> Não, não sou professor de espanhol e/ou não atuo em Sergipe (sair do formulário sem salvar).</p>	<p>Garantir a participação do público alvo desejado. Faz parte da prévia do questionário.</p>
<p>1. Nome completo. 2. Telefone para contato. 3. E-mail para contato. 4. Qual a sua idade?</p>	<p>Obtenção dos dados pessoais. Início do questionário propriamente dito.</p>
<p>5. Após a conclusão de sua graduação, quais cursos você frequentou? (pode marcar mais de uma opção) <input type="checkbox"/> Nenhum;</p>	<p>Traçar o perfil profissional de formação dos participantes.</p>

<p>() Cursos de curta duração (cursos de idioma, de formação continuada);</p> <p>() Eventos, palestras, seminários e congressos de letras e áreas afins;</p> <p>() Pós-graduação Latu sensu (Especialização);</p> <p>() Pós-graduação Stricto sensu (Mestrado);</p> <p>() Pós-graduação Stricto sensu (Doutorado);</p> <p>() Outro.</p>	
<p>6. Há quantos anos você leciona língua espanhola?</p> <p>() Menos de 1 ano;</p> <p>() Entre 1 e 5 anos;</p> <p>() Entre 5 e 10 anos;</p> <p>() Entre 10 e 15 anos;</p> <p>() Entre 15 e 20 anos;</p> <p>() Entre 20 e 25 anos;</p> <p>() mais de 25 anos.</p> <p>7. No momento você leciona outras disciplinas?</p> <p>() Sim;</p> <p>() Não.</p> <p>7.1 Se sim, quais.</p> <p>8. Quantas turmas no total você tem no momento?</p> <p>9. Quais segmentos você atua no momento (pode marcar mais de uma opção):</p> <p>() Escola pública municipal;</p> <p>() Escola pública estadual;</p> <p>() Escola pública federal;</p> <p>() Escola da rede particular;</p> <p>() Universidades/faculdades(ensino superior);</p> <p>() Curso de idiomas;</p> <p>() Outro.</p> <p>10. Em quais turnos você trabalha (pode marcar mais de uma opção):</p> <p>() Manhã;</p> <p>() Tarde;</p> <p>() Noite.</p> <p>11. Em quais dias na semana você trabalha (pode marcar mais de uma opção):</p> <p>() Segunda;</p> <p>() Terça;</p> <p>() Quarta;</p> <p>() Quinta;</p> <p>() Sexta;</p> <p>() Sábado;</p> <p>() Domingo.</p>	<p>Traçar o perfil profissional de atuação dos participantes.</p>
<p>12. Você se considera um professor crítico?</p> <p>() Sim;</p> <p>() Não.</p> <p>13. O que você entende por crítico?</p>	<p>Entender o que o professor compreende por crítico antes do início do curso.</p>
<p>14. Você acha importante participar de um curso de formação continuada de professores de espanhol? *</p> <p>() Sim;</p> <p>() Não.</p> <p>15. Você gostaria de ser avisado sobre a oferta de cursos gratuitos de formação continuada de professores de espanhol? *</p>	<p>Saber do interesse do professor sobre contato futuro para a participação no curso.</p>

<p><input type="checkbox"/> Sim; <input type="checkbox"/> Não.</p>	
<p>16. Qual(is) o(s) horário(s) você considera mais adequado(s) para participar de um curso de formação continuada de professores. (Você pode marcar mais de uma opção)</p> <p><input type="checkbox"/> Manhã; <input type="checkbox"/> Tarde; <input type="checkbox"/> Noite.</p> <p>17. Qual (is) o(s) dia(s) da semana você considera mais adequado(s) para participar de um curso de formação de professores. (Você pode marcar mais de uma opção)</p> <p><input type="checkbox"/> Segunda; <input type="checkbox"/> Terça; <input type="checkbox"/> Quarta; <input type="checkbox"/> Quinta; <input type="checkbox"/> Sexta; <input type="checkbox"/> Sábado.</p>	<p>Saber sobre a disponibilidade de tempo para participação de cursos de formação continuada.</p>

Apêndice 3: Questionário 2 (perfil docente)

Perguntas	Objetivos
1. Nome	Identificação do questionário para facilitar a análise dos dados.
<p>5. Qual o município(s) de atuação?</p> <p>2. 1 Atualmente, você leciona (pode marcar mais de uma opção):</p> <p>() Ensino Infantil;</p> <p>() Ensino fundamental;</p> <p>() Ensino médio;</p> <p>() Ensino técnico;</p> <p>() Ensino superior;</p> <p>() Cursos livres.</p> <p>2. 2. Para os professores que atuam na rede estadual, toda a carga horária é destinada ao ensino de língua espanhola?</p> <p>() Sim;</p> <p>() Não.</p> <p>2. 2. 1 Se não, qual(is) disciplina(s) completa(m) sua carga horária?</p>	Traçar o perfil profissional de atuação dos participantes.
3. Por que você resolveu se inscrever nesse curso "O ensino do espanhol nas escolas públicas: ampliando perspectivas - ESPE"?	Compreender o objetivo do participante no curso.
<p>4. Você possui graduação em:</p> <p>() Letras Espanhol;</p> <p>() Letras português/espanhol.</p> <p>5. Em sua graduação você participou de projetos de extensão, iniciação científica, iniciação à docência, grupos de estudos ou afins?</p> <p>5.1 Se sim, qual(is)?</p> <p>5.2 O que mais marcou essa(s) experiência(s)?</p> <p>6. Quais principais perspectivas teóricas (abordagens, metodologias, métodos) marcaram sua trajetória acadêmica?</p> <p>6.1 Elas te ajudam em sala de aula?</p> <p>() Sim;</p> <p>() Não.</p> <p>6.2 Se sim, como?</p> <p>7. Você possui Pós-graduação Lato sensu (especialização) ou Stricto sensu (mestrado/doutorado)?</p> <p>() Sim</p> <p>() Não</p> <p>7.1 Se sim, qual título?</p>	Traçar o perfil profissional de formação dos participantes.
<p>8. Qual experiência você considera mais gratificante em sua vida docente?</p> <p>9. O que você considera mais difícil em sua vida docente?</p>	Compreender como o professor lida com sua condição docente, buscando relatos de situações que explicitam experiências.
<p>10. Sem levar em consideração a experiência do curso, você tem contato com outros professores de línguas para trocar experiências docentes?</p> <p>() Nunca;</p> <p>() Raramente;</p> <p>() Frequentemente;</p> <p>() Sempre.</p> <p>10.1 Se já teve algum contato, fora do curso, como foi a experiência?</p>	Compreender se há processo de colaboração da profissão docente.

<p>11. Para você o que representa o ensino de língua espanhola na escola pública em Sergipe?</p>	<p>Compreender como o professor vê o ensino da língua espanhola em seu estado.</p>
<p>12. Caso você se deparasse com essa imagem na internet e resolvesse levar para alguma turma de espanhol. O que poderia ser explorado?</p>  <p>Imagem disponível em: http://www.flickrriver.com/photos/tags/voseo/interesting/ acesso: 30 de outubro de 2016.</p>	<p>Observar se a perspectiva teórica do professor condizia com seu pensamento prático de atividades</p>

Apêndice 4: Ementa do curso



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS**

Curso de formação continuada: O ensino do espanhol nas escolas públicas: ampliando perspectivas - ESPE

Ministrante: Acassia dos Anjos Santos Rosa

E-mail: acassiaufs@hotmail.com **Telefone:** (79) 99121 2934

Carga Horária Total: 90h Modalidade: semipresencial

Ementa: Estudo dos princípios dos letramentos críticos, e seus mais recentes estudos envolvendo o ensino de línguas estrangeiras e à formação de professores. Foco na perspectiva educacional do letramento crítico e suas inter-relações práticas para a justiça social.

Objetivo: Discutir os conceitos letramentos críticos e o que isso implica na sala de aula, a fim de proporcionar reflexões críticas sobre a atuação docente em Sergipe.

Público-alvo: Professores de espanhol que tem experiência na rede pública de ensino

Programa:

1. Apresentação
 - 1.1. Perfil dos participantes
 - 1.2. Desafios do ensino de língua estrangeira nas escolas.
2. Origens e fundamentos
 - 2.1. Surgimento do termo letramento;
3. Os letramentos críticos no ensino de espanhol
 - 3.1. Ensino crítico;
 - 3.2. Letramentos críticos na contemporaneidade.
4. Letramento crítico nas brechas da sala de aula
 - 4.1. Elaboração de materiais didáticos;
 - 4.2. Perspectivas futuras.

Metodologia

Aulas expositivas e participativas presenciais e à distância;

Bibliografia básica

BAPTISTA, L. M. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Coleção Explorando o Ensino**. V. 16. Espanhol: ensino médio. (Org.) BARROS, C. S. e COSTA, E. G. M. Brasília. Secretaria de Educação Básica. 2010. p. 119-136.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 85-124. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.

Bibliografia complementar:

CASSANY, D.; CASTELLÀ, J. Aproximación a la literacidad crítica. **Dossiê: Letramentos em Contextos Educativos**, vol. 28, n. 2, p. 353-374, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/ISSN%200102-5473/showToc>> Acesso em: 08 de agosto de 2016.

DUBOC, A. P. Letramento Crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014. p. 195-207

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

SILVA, E. M.; ARAUJO, D. L. **Letramento: um fenômeno plural**. Revista brasileira linguística aplicada, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012000400002&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 25 ago. 2014.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

ZACCHI, V. J. **O conceito de crítica no ensino de língua inglesa**. In: IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2012, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos do CBLA, 2011. v. 1.

Obs: Ao longo do curso poderão ser indicados outros textos.

Apêndice 5: Cronograma do curso

Semanas	Título	Atividades realizadas
Semana 1: de 02 a 09 de outubro	Apresentação e ambientação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar sua apresentação preenchendo seu perfil e colocando uma foto na página do curso (no canto superior direito, posicione o mouse em seu nome que aparecerá a opção "perfil"); 2. Participar do fórum "mi contacto con la escuela pública", para relatar em qual seu contato e relação com a escola pública. 3. Ver o vídeo "El cole antes y ahora" para discutir sobre as mudanças na sala de aula; 4. Participar do fórum "acerca del vídeo"
Semana 2: de 10 a 16 de outubro	O ensino do espanhol na escola pública	<p>Ler o texto 1: OCEM conhecimento de língua estrangeira p. 85-124;</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Leitura do texto complementar "Letramento: um tema em três gêneros" para ampliar a reflexão; 3. Participar do 1º encontro presencial (15/10 8h-12h) na sala 108 da didática 6 no campus São Cristóvão-SE; 4. Interagir no fórum. Pode realizar perguntas e expressar dúvidas sobre os textos. <p>Após o encontro presencial</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Slides utilizados na primeira aula presencial; 7. Vídeo: "Discurso de la niña Natalia Lizeth López López, orgullosa de ser de origen indígena" 8. Fórum: O que ocorreu no primeiro encontro? Relatos sobre nosso primeiro encontro.
Semana 3: de 17 a 23 de outubro	Discutindo de letramentos- Da escola à vida	<ol style="list-style-type: none"> 1- Ver o curta-metragem "Vida Maria"; 2- Ver palestra "Chimamanda Adichie: O perigo da história única". Selecionei uma versão dublada, mas para quem preferir, há opções com o áudio em inglês e legenda em português no YouTube. 3- Leitura: "Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol." p. 119-136. Essa leitura ajudará na continuidade do pensamento sobre o conceito de letramento. 4- Interagir no fórum "Vida Maria e o perigo de uma história única". No fórum, vocês farão uma relação entre os dois vídeos e o texto.
Semana 4: de 24 a 30 de outubro	Os letramentos críticos no ensino de línguas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rer o texto: "OCEM Línguas Estrangeiras" p. 85-124; 2. Visitar o site "A sala de aula invertida" indicado pela colega Isabella na primeira semana. 3. Interagir no fórum da semana. Essa semana o fórum será composto de perguntas e respostas. Assim, cada um deverá, no mínimo, elaborar uma pergunta sobre as OCEM ou o site visitado em relação ao ensino de língua estrangeira (espanhol). Além disso, deve responder, no mínimo, duas perguntas.
Semana 5: de 31 de outubro a 06 de novembro	A concepção de crítico	<ol style="list-style-type: none"> 1- Ler o texto "Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares" de Monte Mór. 2- Participar do fórum postando suas impressões sobre o texto proposto. 3- Conferir sua assiduidade no curso, sanando as pendências.
Semana 6: de 07 a 13 de novembro	Os letramentos críticos no ensino de espanhol	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participação o encontro presencial 2, dia 12/11 na didática 3, sala 4 no Campus São Cristóvão da UFS; 2. Selecionar um texto (imagem, música, figura...) que possamos utilizar em sala de aula de modo a potencializar visões críticas nos estudantes. Podem utilizar materiais da internet ou impressos, inclusive o livro didático. Os que forem para a aula podem levar o texto para a aula, os que não puderem participar da aula, postarão o texto em lugar oportuno; 3. Rer texto de Monte Mór para discussão em sala;

		<p>4. Realizar tarefas pendentes. Após o encontro presencial</p> <p>5. Fórum: impressões e questionamentos sobre o encontro 2;</p> <p>6. Vídeos utilizados no encontro presencial.</p>
Semana 7: de 14 a 20 de novembro	Os letramentos críticos no ensino de espanhol: relações práticas	<p>1. Para quem não compareceu ao encontro: ver os vídeos: "Yo no soy trapacero" "Identidade Latino Americana".</p> <p>2. Participar do fórum: "Yo y el español: como meu aluno vê a língua espanhola?";</p> <p>3. Texto complementar: "Aproximación a la literacia crítica" para continuar refletindo sobre o conceito de crítica no Letramento Crítico.</p>
Semana 8: de 21 a 27 de novembro	Letramentos, novos letramentos: revisitando perspectivas	<p>1. Ver o vídeo: " Prof. Ruberval Macial entrevista prof Lynn Mário"</p> <p>2. Participar do fórum: "Letramentos e novos letramentos: implicações em minha sala de aula"</p> <p>3. Texto complementar: "MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval; ARAÚJO, Vanessa Assis de (Org.). Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí, Paco Editorial: 2011. p. 128-154."</p>
Semana 9: de 28 de novembro a 04 de dezembro	MANOS A LA OBRA: Elaboração das atividades	<p>Essa semana a única atividade é elaborar ou adaptar um material sob a perspectiva que vimos no curso, isto é, letramento crítico. Esse material será postado na semana seguinte. Para isso vocês devem:</p> <p>1. Usar no mínimo um texto para elaboração ou adaptação de um material didático (pode ser o texto selecionado na aula 6, que alguns já postaram). Entender-se por texto qualquer enunciado que transmita mensagem, assim, não necessariamente será escrito. Pode ser áudio, vídeo, filme, imagem...;</p> <p>2. É possível usar atividades já prontas dos livros utilizados nas escolas públicas (cercanía joven; enlaces) e adaptarem de acordo com a perspectiva do letramento crítico, com complementações ou cortes;</p> <p>3. Apresentar perguntas para reflexão em aula (não há tempo mínimo ou máximo para aplicação);</p> <p>4. Na atividade, estimular que os alunos utilizem efetivamente a língua espanhola, mesmo que em nível inicial;</p> <p>5. Vocês podem pensar na série que querem aplicar, bem como o conteúdo que irão abordar;</p> <p>6. A aula deve ser pensada para ser aplicada em escola pública;</p> <p>7. Pode ser uma atividade que você já utilizou em outro momento e acredita que contempla a perspectiva do curso;</p> <p>8. Deixarei um fórum de dúvidas aberto, pois a dúvida de um, pode ser de outros.</p>
Semana 10: 05 a 20 de dezembro	Perspectivas futuras	<p>1. Espaço final para compartilhamento das atividades: postar a atividade elaborada para que os colegas possam visualizar, editar e utilizar se assim desejarem.</p> <p>Importante: Postar atividade em formato DOC ou PPT de forma que possam ser baixados e modificados; Vídeos, músicas e material similares, quando disponíveis em rede, indicar apenas link; Não esqueçam das fontes e referências; Quando possível, indicar também o gabarito e instruções complementares para a realização da atividade; Ao utilizar o material do colega deve indicar autoria.</p> <p>2. Interagir no fórum considerações e perspectivas futuras;</p>

		3. Participar da aula de encerramento 10/12 na Did VI sala 106 do campus São Cristóvão.
--	--	---

Apêndice 6: Carta de anuência da escola

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos com a realização da pesquisa “Formação continuada de professores de espanhol em contexto sergipano: contribuições do letramento crítico” desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais de autoria da doutoranda Acassia dos Anjos Santos Rosa, a ser desenvolvida nesta escola. O objetivo da pesquisa é “Contribuir para a formação continuada dos professores de espanhol, sob uma perspectiva do letramento crítico, a partir das percepções e atitudes dos professores participantes da pesquisa.”

A aceitação está condicionada ao cumprimento por parte da pesquisadora dos requisitos da Resolução 466/12 do COEP e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa.

CIDADE-SE, em ____ de _____ de 2017.

Nome, assinatura e carimbo do responsável pela Instituição.

Contato da pesquisadora:	Programa de Pós-graduação em estudos Linguísticos- POSLIN
E-mail: acassiaufs@hotmail.com	
Telefone: 79 991212934	Av. Antônio Carlos, 6627 Sala 4035 - Pampulha Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901

Apêndice 7: Entrevista- Helena

Roteiro para a entrevista semiestruturada a realizada com a professora Helena após a aplicação das atividades:

1. Porque você elaborou essa atividade?

Eu elaborei essa atividade porque estamos passando por um momento muito complicado no que diz respeito ao ensino do espanhol no ensino médio e eu acredito que seja muito relevante discutir, todas as situações que vem acontecendo em nosso país de uma maneira geral, ou seja eu acredito na necessidade do ensino atualizado, contextualizado. E acredito que opinião e a ciência dos alunos com relação ao assunto é de extrema relevância também para o professor como pra eles mesmos.

2. Em quantas turmas a atividade foi aplicada?

A atividade foi aplicada em seis turmas, todos do 3º ano do ensino médio.

3. Em que medida você acredita que a participação dos alunos tenha sido satisfatória?

H- Eu acredito que a participação dos alunos foi satisfatória, principalmente com relação àqueles que a fizeram desde o início. Ela teve uma proposta de pré-leitura onde eles tinham que fazer uma pesquisa, e muitos deles acabaram não fazendo. Então essa parte de alunos que acabou não fazendo, já começou na aula seguinte um pouco deslocada porque não sabia muito bem do que se tratava. Aqueles que fizeram a pesquisa estavam mais engajados por entender o que se trataria durante a aula. Mas, mesmo esses alunos que não fizeram a pesquisa prévia, alguns deles no caso, conseguiram acompanhar a atividade de maneira satisfatória a meu ver. Houve debate, houve a opinião deles que foi pedida. E então eu acredito que 100% de aproveitamento para aqueles que fizeram todas as etapas, um pouco menos para aqueles que acompanharam do segundo momento, e infelizmente sempre há aqueles que acabam por não aproveitar, ir no fluxo da turma, mas que não se posicionam efetivamente acabam copiando o depoimento do outro, mas eu acredito que essa parcela que aproveitou quase nada foi minoria.

4. De que maneira a atividade trabalhada se relacionou com algo da vida dos estudantes?

Por que você afirma isso?

H- Eu acredito que essa atividade se relacionou com a vida dos estudantes porque tratou da realidade das disciplinas que eles cursam-no ensino médio, cursaram desde o primeiro ano do ensino médio, e cursaram inclusive nesse ano letivo que passou. Foi possível que eles colocassem a situação de vida há dois anos, desde o começo do ensino médio com relação ao espanhol, que infelizmente não foi satisfatória, eles não tiveram uma experiência muito positiva com relação a isso e eles puderam colocar também a experiência deles com diferentes professoras. Então eu acredito que a atividade se relacionou diretamente com eles. Além de tratar de um assunto que eles tiveram contato a partir de outros meios de comunicação como internet e televisão. Então muitos deles já sabiam do que se tratava a medida provisória outros não, mas a maioria no caso, já sabiam, então foi algo muito atual, então eu acredito que a participação efetiva se deu por causa disso.

5. Como seus objetivos com a atividade foram alcançados?

Os objetivos com a atividade foram alcançados no momento em que eu percebi os alunos se posicionado criticamente sobre a medida provisória, colocando-se a favor ou contra e justificando com argumentos o seu posicionamento. Então meu principal objetivo com a atividade era justamente que os alunos vissem a situação e se colocassem diante dela e se posicionassem em relação a ela. Então eu percebi que eu consegui isso, com opiniões diversas, mas muito construtivas com argumentos muito sólidos. Acredito que por isso alcancei o objetivo.

6. O que você mudaria na atividade para que o objetivo fosse melhor alcançado?

H- Para melhorar o aproveitamento, na verdade pra conseguir que todos os alunos tivessem um aproveitamento, é, o que eu mudaria na atividade seria o momento de aplicação dela. Que na verdade foi um momento muito oportuno por ser um momento em que a MP estava sendo votada e estava em discussão na sociedade de fato, mas o momento dos alunos, do 3º ano não foi o melhor momento. Eles estavam encerrando o ano letivo, então muitos deles estavam focados em outras matérias, ou no EMEM ou em outras situações e acabaram não se dedicando 100% a atividade. Eu pretendo aplica-la outra vez, no início do ano letivo, com os terceiros anos que estão pra começar, e acredito que aí sim, eu terei mais tempo para desenvolvê-la melhor e terei um aproveitamento 100% de todos os alunos.

7. As suas aulas foram na maior parte do tempo conduzidas em espanhol, os alunos não mostraram resistência ao idioma, isso já é uma prática sua em sala de aula? Ao chegar na escola os alunos já estavam acostumados ao idioma?

Sim, as minhas aulas costumam ser 80% dela em espanhol e isso acontece desde o momento em que eu assumi a sala de aula, infelizmente esses alunos do professor João Costa não tinham esse hábito, mas mesmo com esse obstáculo de não terem a prática auditiva aguçada, porque a professora anterior não dava aula em espanhol, eles conseguiram acompanhar o meu ritmo e aprovaram a metodologia, ou seja, eles gostam muito, eles se sentem motivados. Alguns resistem, mas eu insisto, eu tenho uma maneira de falar mais calma, com um pouquinho mais de cuidado e acredito que consigo acessá-los sim, então por isso acredito que não haja tanta resistência.

8. Quando você me enviou a atividade pela primeira vez eu fiz algumas observações que talvez pudesse auxiliar na execução de sua aula. Porém, a última observação sobre a escrita de um manifesto ou cartaz em espanhol você não realizou em sala. Por qual motivo?

Sim, eu acatei quase todas as modificações que foram sugeridas por você, mas infelizmente essa atividade final, que seria uma atividade de pós leitura e de produção dos meninos eu acabei por não pedir por falta de tempo realmente. Seria inclusive muito importante que eles fizessem esse manifesto a favor, né? Porque pelo que eu consegui perceber muitos deles se colocaram a favor da manutenção do espanhol no ensino médio e seria importante inclusive porque eu faço parte de uma página do face, que na verdade se transformou em um movimento a favor da disciplina. Mas eu não tive tempo suficiente porque como eu falei em uma outra resposta, os alunos estavam no final do ano letivo, então estavam um pouco agoniados e não existia no cronograma dessa atividade um momento que eles conseguissem executar essa parte da tarefa.

Sobre a pesquisa

9. Como você avalia sua participação no curso?

Eu avalio a minha participação no curso como quase totalmente satisfatória, infelizmente eu não pude estar presente em todas as reuniões presenciais, por questões pessoais, mas nas que eu estive presente eu acredito ter aproveitado 100% o que foi tratado e como foi tratado durante a exposição do conteúdo

10. Como você avalia a execução do curso?

Eu avalio a execução do curso como extremamente positivas e proveitosa, as aulas foram construídas a partir de slides e vídeos e acredito que acabou motivando os participantes do curso a estarem atentos e tratando de assuntos extremamente atuais e pertinente para nossa

carreira, então houve muito debate, muita discussão, o que acabou construindo aí.. uma situação muito proveitosa para todos que participaram, eu acredito.

11. Aponte o que mais o curso contribuiu em sua experiência docente?

O que eu pude aproveitar de melhor do curso foi a opinião dos meus colegas, como um fruto do que estava sendo exposto no curso. Então, eu pude ver outras situações de outras regiões, professores do interior, professores de outras escolas da capital, mas todos do ensino público e que tinham talvez situações parecidas com a minha, ou até muito diferentes. Então eu acredito que essa troca, como resultado do que foi exposto no curso, foi o que eu consegui de mais positivo.

Sobre sua condição docente

12. Como você avalia o estado (o governo, a secretaria) em relação ao incentivo a formação continuada do professor?

Infelizmente eu vejo que o estado não incentiva a formação continuada, não existe materialmente falando um incentivo financeiro suficiente para que o professor se interesse em fazer um mestrado, um doutorado. E também não existem condições facilitadas, ou seja, há uma burocracia pra você conseguir um curso, ou pra você conseguir tempo pra se dedicar a um curso. Então eu acredito que isso deveria ser melhor pensão para que houvesse mais interesse dos professores.

13. O que você mais gosta de fazer nas horas de lazer?

Nas minhas horas de lazer eu gosto bastante de descansar, as vezes eu utilizo essas horas pra me atualizar com relação a algumas coisas relacionadas a minha carreira, ou normalmente ouvir música, ver vídeos, ver séries, é... sempre conectada, e sempre utilizando algum meio de comunicação para aproveitar esses momentos.

14. Como você avalia seu tempo para a elaboração de aulas e dedicação a sua formação continuada?

Eu acredito que eu utilizo muito do meu tempo livre pra investir nessa formação. Então eu tou sempre tentando participar de minicursos que sejam oferecidos pela universidade, pelas universidades, porque existe mais de uma né? Também tou sempre pesquisando, sempre tentando me atualizar, sempre buscando levar pras minhas aulas novidades, então eu acredito que eu invisto muito de meu tempo por esse objetivo.

Apêndice 8: Entrevista- Clara

Roteiro para entrevista semiestruturada realizada com a professora Clara após a implementação das atividades:

1. Por que você elaborou essa atividade?

A atividade foi elaborada com base na cultura. A cultura espanhola da tourada, que é bastante conhecida. A realidade de nossos alunos, aqui no Nordeste que é a vaquejada, também um esporte muito conhecido. Ambas têm a questão dos maus tratos com os animais, sendo que uma o animal morre ao final e na outra nem sempre ele morre. Então é uma atividade para que a gente possa confrontar as culturas e conhecer ideias diferentes desses alunos, saber se eles estão inseridos realmente na cultura e o que eles acham dessa cultura.

2. Em que medida você acredita que a participação dos alunos tenha sido satisfatória?

A medida em que foi sendo exposta a atividade, os alunos foram conversando, questionando a respeito da cultura. Expondo suas ideias e ouvindo as dos demais de maneira muito satisfatória, eles são bem participativos, o que me encanta cada dia mais trabalhar com a língua.

3. De que maneira a atividade trabalhada se relacionou com algo da vida dos estudantes? Por que você afirma isso?

A atividade foi trabalhada com a vida dos estudantes por conta da realidade. Por falar de vaquejada, um esporte que quase todos conhecem. Aqueles que não tem intimidade com a vaquejada, mas conhecem as regras, conhecem o ambiente da vaquejada, por ser uma realidade nordestina e trabalhar com meninos de interior em que a realidade é essa. Tem a vaquejada como esporte, tem o gado como criação, então é uma realidade que está ao alcance deles.

4. Como seus objetivos com a atividade foram alcançados?

Meus objetivos com essa atividade foram alcançados, por conta da exposição de ideias. Eles se opuseram em alguns pontos, foram favoráveis em outros... Era o que eu queria, era essa conversa, essa interação entre professor/aluno entre aluno/aluno e que chegamos a algumas conclusões, alguns empasses. Mas, que o objetivo era: ouvir esse aluno falar e ser ouvida.

5. As suas aulas foram na maior parte do tempo conduzidas em espanhol, os alunos não mostraram resistência ao idioma, isso já é uma prática sua em sala de aula? Ao chegar na escola os alunos já estavam acostumados ao idioma?

Minha aula a maior parte do tempo é conduzida em espanhol. Meus alunos na qual a atividade foi aplicada, não tinham visto espanhol ainda, eles estão no terceiro ano do ensino médio, mas a professora deles sempre fui eu, desde o primeiro ano. Então minhas aulas são geralmente produzidas em espanhol e sempre que precisa, com dúvida, alguma coisa, a gente vai e fala em português, mas a grande maioria do tempo, a aula é conduzida em espanhol. É a pedido deles, eles preferem que fale em espanhol porque eles gostam de ouvir o espanhol, para que eles entendam e compreendam melhor.

- 6. Na aplicação da atividade final o horário já estava avançado e você resolveu realizar a atividade de um outro modo. É comum que você faça esse tipo de adaptação? Por que?**

A atividade, no finalzinho, o horário já estava bem apertadinho, já estava acabando e aí eu deixei que as respostas fossem feitas em casa e discutidas em um grupo de WhatsApp que criamos, para que pudéssemos conversar a respeito do assunto. É sim comum que a gente faça essas adaptações, por conta da idade são meninos que gostam de tecnologia e como professor, hoje, não podemos nos afastar da tecnologia, não podemos também barrar essa tecnologia. A tecnologia hoje tem que ser nossa aliada no dia a dia.

- 7. Foi difícil conectar os alunos no WhatsApp para conseguir completar os trabalhos? Como eles reagiram na utilização da ferramenta?**

Foi difícil conduzir esses alunos, a se conectar o trabalho pelo WhatsApp, mas depois, no final, sempre que necessário a gente consegue fechar nossas ideias por WhatsApp. Temos um grupo fechado, que a gente pode conversar sobre isso e eles reagem sempre muito bem a utilização do WhatsApp, dessa ferramenta né? de conversação.

Sobre o curso

- 8. Como você avalia sua participação no curso?**

Minha participação no curso foi enriquecedora, com conhecimentos novos construídos durante o curso. E isso é sempre enriquecedor.

- 9. Como você avalia a execução do curso?**

Minha avaliação a respeito da execução do curso é muito boa. Eu gostei do curso, eu gostei da apresentação da professora, que estava sempre envolvida no curso e com a interação professor/aluno/professor e também em ouvir as indagações dos participantes que nem sempre são perguntas, muitas vezes são observações onde eu como professora não sou detentora do saber e sim aprendiz. Assim, como meus alunos aprendem comigo eu também aprendo cada dia algo com eles.

- 10. Aponte o que mais o curso contribuiu em sua experiência docente?**

Como eu falei, o curso veio a engrandecer a minha experiência docente. E essa questão da detenção do saber, ninguém sabe tudo, ninguém nasceu sabendo tudo. Então a professora do curso ela sempre gosta muito de falar sobre isso e sempre batemos nessa tecla. Temos a experiência, mas o nosso aluno sempre tem algo a dizer.

Sobre sua condição docente

- 11. Como você avalia o estado (o governo, a secretaria) em relação ao incentivo a formação continuada do professor?**

O incentivo a formação continuada do professor, em relação ao estado, a secretaria, ao governo do estado. Sabemos que tem esses cursos de formação continuada, mas acredito que eles são pouco divulgados, poucos sabem dessas formações. Então acredito que se tivesse

mais divulgação e disponibilidade de horário. Porque quanto tem e a gente sabe sempre esbarramos em horários de aula. Então é complicado, porque professor que trabalha a noite, nem sempre consegue fazer essa formação a noite. Então a disponibilidade de horário é complicada.

12. O que você mais gosta de fazer nas horas de lazer?

Nos meus momentos de lazer eu gosto de dormir, ficar com meu filho, ir ao cinema assistir um filme, passear, mas sempre acompanhada com meu filho.

13. Como você avalia seu tempo para a elaboração de aulas e dedicação a sua formação continuada?

Bom, em relação a elaboração de aula, meu tempo é bom, mas quando eu preciso fazer alguma formação continuada e eu tenho que elaborar aula, ministrar aula, o tempo fica muito corrido, e aí a gente tem que se adequar o horário que temos para fazer essa formação, que nem sempre é em horários que temos à disposição. Como falei anteriormente, alguns cursos de formação continuada são ministrados a noite, sendo que eu trabalho a noite, não tenho todas as noites disponíveis.

Apêndice 9: Entrevista- Elis

Roteiro para entrevista semiestruturada realizada com a professora Elis após a implementação das atividades:

1. Por que você elaborou essa atividade?

Essa atividade foi elaborada por conta da necessidade da grade do ensino integral. Houve a possibilidade de se trabalhar a disciplina eletiva, onde espanhol era a disciplina assinada por mim, com auxílio de outras disciplinas, mas que era a disciplina assinada por mim. Eu teria que trabalhar o espanhol de forma interdisciplinar com os alunos e com outros professores, fazendo o cruzamento desses conteúdos: espanhol, história e geografia, no caso história e geografia foram escolhidas por mim. Aí essa disciplina foi elaborada por essa necessidade, essa nova grade do ensino integral.

Complementando a pergunta número 1, acho que ficou vaga também. Ela foi elaborada - além do motivo do ensino integral, da grade do ensino integral pede, né - para que os alunos tomassem conhecimento da língua espanhola. E que eles tivessem conhecimento da grandiosidade dela, né? Porque eles nunca tiveram acesso a língua espanhola, era um primeiro momento. Eles estavam tendo o primeiro acesso da vida deles. Para que eles tivessem conhecimento de tantos e tantos povos que tem o idioma oficial a língua espanhola e não somente a Espanha, na Europa, e a Argentina, aqui com Messi. A maioria dos alunos, quando eu perguntava: quantos países tem o espanhol como idioma oficial eles respondiam dois: a Argentina, por causa de Messi e a Espanha por ser língua espanhola, então eles remetem muito a Europa e ao país Espanha. Então fui mostrar que a língua espanhola era muito mais que isso e que tem toda uma riqueza, uma história, que envolve muito mais que eles imaginavam, entende? Para abrir a mente deles e eles terem mais conhecimento, já que daí pra frente eles iriam estudar espanhol, eu acho que com um conhecimento assim, instiga mais, entendeu?

2. Em que medida você acredita que a participação dos alunos tenha sido satisfatória?

Eu acredito que a participação dos alunos tenha sido satisfatória. Não completamente satisfatória, né? Como 100% de satisfatória não foi 100% não. Mas, os que deram respostas, pelos *feedbacks* que eles deram, entendeu? Com a participação deles, nas aulas, com as curiosidades deles, com as coisas que eles iam descobrindo, respostas a todas as informações que a gente ia conversando, trazendo, dialogando, e aí eu acredito que o *feedback* deles tenha sido essa resposta. Eles me deram um *feedback* legal. A participação dos alunos foi satisfatória. Eles participaram, não houve 100% de adesão, os que participaram, participaram com muito gosto, a participação foi gradativa, aos poucos eles iam participando e se reconhecendo em alguns momentos da disciplina, das aulas. Eu acredito que tenha sido isso, a identificação deles, a curiosidade, a participação deles o *feedback* que eles me deram.

3. De que maneira a atividade trabalhada se relacionou com algo da vida dos estudantes? Por que você afirma isso?

Então, eu acredito que se relacionou com a vida dos estudantes, principalmente com o projeto de vida deles, é que foi trabalhado. O projeto de vida é uma disciplina da escola, onde trabalha a autoestima dos alunos, o sonho dos alunos, até onde eles querem ir e que eles podem chegar aonde eles querem. Eu acredito que muitos se identificaram com muitas questões, por exemplo, o filme 'Diários de motocicleta', eles tinham um sonho né, e eles correram atrás do sonho, correram. Eles não ligaram para o que as pessoas falavam e eles foram atrás mesmo com o meio de transporte precário, o Che doente, com problemas de saúde, mas eles foram atrás dos sonhos deles. Teve imprevistos na viagem, não chegaram exatamente onde eles queriam, mas eles fizeram história né, conquistaram muitas coisas e se a gente não correr atrás de nossos sonhos, como é que nós vamos saber se a gente vai conseguir. Então, a disciplina eletiva, totalmente ligada ao projeto de vida. O ensino integral que quer a disciplina seja diretamente ligada ao projeto de vida, ligada aos sonhos dos alunos. A disciplina projeto de vida tem que está ligada a eletiva. Se relaciona, por estimulá-los a sonhar, ir atrás dos sonhos deles independente de qualquer dificuldade que eles tenham e a enfrentar também os medos deles, porque como eles se apresentaram, a partir da escolha que eles tiveram, da identificação que eles tiveram nas aulas, eles escolheram se apresentar com o que eles se identificaram. E até hoje eu escuto, sinceramente, que foi o melhor dia da vida deles a apresentação, eles venceram os medos deles na apresentação (você estava presente, né). Eu escuto dos meninos até hoje, que foi o melhor dia da vida deles, que foi inesquecível, que eles venceram os medos deles, que eles puderam se apresentar, eles puderam superar os limites deles, entendeu? tiveram o conhecimento mais profundo da língua também né? Mas o mais forte foi essa questão do projeto de vida, de ir em busca dos sonhos e de vencer e ultrapassar os limites deles.

Eles perceberam através do material que eu levei - filmes, músicas - a identidade do povo latino, que nós somos latinos o que muitos não sabiam que eram considerados latinos. Eles conseguiram perceber que eles também são pessoas iguais a outros países...

4. Houve imprevistos durante a execução? Quais?

O maior imprevisto e o que houve com mais frequência foi a parte da tecnologia: Datashow, computador. Pra ter acesso, pra ter disponível para que faça esse trabalho com a maior eficiência. Existia mais de uma eletiva, na escola, e elas são elaboradas ao mesmo tempo e são feitas na mesma hora, quem escolheu a minha faz a minha 10h da manhã, quem escolheu a 2 ou a 3 faz no mesmo horário. Ou seja, os professores querem inovar, querem usar a tecnologia e a escola só disponibiliza um data show, computador tentei usar o meu, mas ele já estava capengando né? Então assim, nem sempre ele estava muito bem. Aí eu ia precisar o da escola, aí os 3 professores estavam querendo utilizar, fora as caixas de som, que também os cabos que ligam a caixa de som, para que elas funcionem, não existiam. Eu acabei pegando emprestado muitas vezes, de outros professores que compraram por conta própria. Então esse imprevisto foi um dos maiores e com mais recorrência, me deu muita dor de cabeça, frustração porque eu tinha elaborado a aula, eu não poderia pular essa etapa da aula porque essa aula puxava a reflexão para a próxima aula então, como é que eu ia pular pra próxima aula sem

ter visto essa? Então assim, esses imprevistos dificultaram bastante a execução da disciplina. Bastante.

5. Como seus objetivos com a atividade foram alcançados?

O objetivo da disciplina e o meu objetivo que é coerente com a disciplina. É que tocasse os alunos, que eles refletissem e se questionassem. Que não fosse uma disciplina que não levasse a reflexão que só fosse por repetição. Ou só professor- alunos que houvesse debate, reflexão mudança de posicionamentos, tudo o que o projeto de vida orienta, e preza para que a disciplina seja. Então, levou o aluno a se questionar e pensar de forma diferente do que eles vêm pensando e, eles refletiram. Fizeram a reflexão acerca de tudo que eu falei, e o objetivo era esse.

6. O que você mudaria na atividade para que o objetivo fosse melhor alcançado?

Eu mudaria a estrutura de tecnologia da escola de novo, porque o objetivo só não foi mais alcançado porque deixou a desejar por conta disso. Algumas coisas da parte histórica, dos incas mais e astecas eles foram suprimidos da disciplina praticamente, eu dei uma passada por cima, mas os vídeos que explicavam o que eles faziam, tudo, tudo foi suprimido por questões de falta de tecnologia no momento. E alguns feriados que caíam. Nós trabalhamos de uma forma que eu tinha X aulas para trabalhar, foi feito um cronograma para trabalhar aula por aula, e no final das contas nós trabalhamos bem menos aulas do que tínhamos previsto por conta de feriados, por conta de alguma coisa da escola que cancelavam a aula em detrimento de outra atividade. Além disso, mudaria minha postura inicial com os alunos, procuraria compreendê-los melhor e tentar falar mais espanhol com eles. Tentaria rever né? Porque as vezes eles rejeitam as atividades, mas eu acho que posso insistir mais. Isso e a parte de tecnologia mais uma vez, eu mudaria, mas também não fui eu.

7. As suas aulas foram na maior parte do tempo conduzidas em português. Você já tentou falar a maior parte do tempo em espanhol em sala? Por qual motivo você não fala mais em língua estrangeira?

Eu já tentei falar em espanhol, mas eu não sei se por ser um primeiro contato os alunos estranharam bastante e rejeitaram muito, em sua maioria, as aulas em espanhol, e se negavam a ter essas aulas em espanhol, porque diziam que não entendiam nada. Então, eu fiquei um pouco triste com isso, mas para não haver resistência no primeiro momento, já que eram a primeira aula de espanhol na vida deles, mas esse novo ano letivo de 2018, eu pretendo iniciar as aulas em espanhol. Tanto para as aulas que já viram espanhol ano passado, como as turmas que vão se iniciar esse ano vendo língua espanhola pela primeira vez. Eu vou insistir um pouco mais com essa questão de ter aulas em espanhol, pra ver se eles conseguem se adaptar. Porque depois que começamos a trabalhar a interpretação de texto, eles conseguem, então acho que é só resistência ao novo, ao diferente. Então eu acho que eu posso insistir um pouco mais. Ano passado eu fiquei receosa, por isso foram conduzidas em português, porque eles rejeitavam

8. Essa disciplina eletiva foi semelhante as suas aulas tradicionais? Você gostou da experiência?

Não, não foi semelhante as minhas aulas tradicionais, eu gostaria que minhas aulas tradicionais fossem assim, mas eu gostei muito da experiência, gostaria que a disciplina de espanhol tivesse uma carga horária um pouco maior, nós não temos esse privilégio, então ficamos correndo contra o tempo para trabalhar. Uma aula por semana é muito pouco. Primeiro que temos que “tanger” os alunos pra dentro da sala (risos). Isso leva um tempo. Por mais que eu esteja na porta, quando toca e sai o professor de outra disciplina, eles querem sair pra beber água, eles querem isso, eles querem aquilo. Aí depois eu tenho que fazer chamada, depois da chamada para que os alunos se acalmem isso leva um tempo, ou seja, o que seria uma aula por semana, não leva nem uma aula por semana. As minhas aulas tradicionais normalmente, acabam sendo bem direcionadas ao conteúdo programático. Não foge muito, não tem esse espaço para que a gente possa trabalhar de forma diversificada. A parte tecnológica levaria um tempo para poder passar alguma coisa. Às vezes eu tenho vontade de passar um filme em sala de aula, mas daí um filme não dura 50 min, sendo que não seria nem 50 minutos, pq eu teria que fazer chamada organizar os meninos, e as vezes eu queria passar filme na sala de aula, eu teria que usar duas aulas, isso acarretaria em duas semanas e comprometeria, no final do mês, para que eles fizessem avaliação. Eles sempre fazem avaliação a cada bimestre e ainda tem o simulado semanal né? Então isso comprometeria o conteúdo programático. Então assim, por falta de tempo, pela carga horária pequena, a gente acaba deixando as aulas tradicionais. A gente consegue, às vezes, fugir um pouco do comum, e fazer algo diferente, mas, falta tempo. E só foi possível isso acontecer na eletiva porque eram duas aulas semanais aulas de espanhol mesmo, tradicional.

Sobre a pesquisa

9. Como você avalia sua participação no curso?

Tentei dar o melhor de mim em minha participação. Foi muito difícil entende? mas compareci a todos os encontros presenciais e interagi no fórum sempre que pude. Algumas interações não pude fazer na semana proposta, acumulei, deixei para final. Só participei porque os encontros ocorreram aos sábados. Na semana fica difícil faltar, a escola não compreende a importância que é, e a gente ainda tem que pagar aula quando volta dessas capacitações, dessas formações continuadas.

10. Como você avalia a execução do curso?

A execução do curso foi maravilhosa, todas as aulas eu saía sempre com um olhar diferenciado, sempre com uma bagagem maior, sempre refletindo a respeito de minhas práticas em sala de aula, que poderiam ser melhoradas e eu acredito que seja muito importante. Nem sei se responde essa pergunta, mas essa formação continuada deveria ser

obrigatória para os professores e anual. Porque a gente, às vezes, fica imerso no mundo da sala de aula e fica, as vezes reproduzindo mais do mesmo, mais do mesmo e essa formação continuada ela abre os olhos, abre o mundo para os professores que só estão em sala de aula e que às vezes não tem tempo para parar para fazer uma pesquisa mais elaborada. Claro que a gente vive de pesquisa para poder dar aula, mas com a ajuda de outras pessoas, mais competentes ou profissionais ou com mais experiência para passar pra gente, como você Acassia é muito maravilhoso. Foi perfeita a execução do curso, não tinha como ser melhor. Todas as aulas foram riquíssimas, sempre saí de todas as aulas com o pensamento aberto, com muitas ideias para colocar em prática em sala de aula.

11. Aponte o que mais o curso contribuiu em sua experiência docente?

O curso foi extremamente rico para mim, foi de fundamental importância para a elaboração dessa eletiva, inclusive, porque ela me deu várias ideias, nós trabalhamos a questão das identidades, a própria questão da latinidade, da América Latina. Na verdade, eu acho que o curso me inspirou completamente para que a disciplina fosse elaborada como ela foi e o resultado foi alcançado, então foi muito sucesso. Tanto minha participação que me ajudou bastante com essas questões de identidade de latinidade, pontuou e ajudou em várias aulas, em vários aspectos na organização do meu cronograma eu remeti as aulas que eu tive com a profe Acassia e me levaram a formatar essa disciplina completamente.

Sobre sua condição docente

12. Como você avalia o estado (o governo, a secretaria) em relação ao incentivo a formação continuada do professor?

Eu avalio ainda de forma muito precária a formação continuada. Eu tenho pouco tempo de estado, mas tem outros professores já há alguns anos no estado, né? Trabalhando e o ano passado teve uma semana de capacitação, como se fosse uma formação continuada de espanhol, promovido pela primeira vez pela secretaria do estado da educação, no qual os professores participaram, mas não foi divulgado para todas as Drs, nem todos os professores ficaram sabendo, então isso assim, é bem injusto né? É desigual. Começou, então, se eles não faziam, agora estão fazendo, mas não foi divulgada para todas as DRs, nem todos os professores tiveram conhecimento. Foi uma semana rica, foi uma semana importante, mas assim, sinceramente, nada, muita coisa que não se acrescenta em sala de aula. Eu não achei muita coisa aproveitável em sala de aula, eu achei muito mais importante, sério mesmo, muito mais importante e muito mais proveitoso o seu curso do que a semana inteira de capacitação que teve. Claro que a gente aprende alguma coisa, é bom encontrar com os colegas, dividir as angústias, dividir as experiências, os conhecimentos. A gente sempre aprende né, qualquer experiência a gente sempre aprende, mas passou longe do que era pra ser pra levar para sala de aula entendeu? Uma instrução, uma capacitação muito tradicional, ligadas a questões em ver a vida do aluno, sem a vivência, onde ele está inserido. A cultura de trazer da Espanha as coisas, os professores de espanhol eram da *consejería*, mas não foi muito proveitoso pra levar pra sala de aula.

O que eu achei mais rico foi que conhecemos novas pessoas, fizemos um grupo no *whatsapp*, de professores de espanhol do estado. E estamos agora no pé para que ocorra esse ano outra semana né, de capacitação assim, mas que poderia ser voltada mais para a realidade do aluno e de que forma a gente poderia trabalhar efetivamente em sala de aula. Isso não rolou, entendeu?

13. O que você mais gosta de fazer nas horas de lazer?

O que mais gosto é assistir filme, descansar, ouvir música, nos últimos tempos eu não tenho tido muita vontade de sair. Acredito que por conta de minha situação, eu não ando muito animada para muita coisa, eu não tenho feito muitas coisas em meu tempo vago, eu só quero dormir, descansar, descansar, sempre estou me sentindo muito cansada, muito enfadada. Eu *to* passando o dia todo no ensino integral. Agora que eu estou de férias beleza, mas quando eu voltar a trabalhar é o dia todo, de 7 da manhã a 5 da tarde dentro da escola. É muito puxado, é muito cansativo e quando eu chego em casa eu só quero descansar, eu não tenho coragem nem de fazer a comida para comer de noite. Às vezes eu como biscoito, mas como eu estou com esse problema de saúde né, eu tenho que me virar. Mas, se eu tivesse saúde e tivesse disposição – como eu viajei agora e comprei livros- gostaria muito de fazer essas leituras nas horas vagas. Ler livros em espanhol. Eu gosto muito assisti canais no *youtube* que acrescentam para mim, tanto na vida pessoal ou na vida profissional, eu gosto muito de assistir filme, de descansar e descansar eu tenho me sentido muito cansada, muito esgotada. A vida de professor não está sendo fácil

14. Como você avalia seu tempo para a elaboração de aulas e dedicação a sua formação continuada?

Hoje em dia, no ensino integral eles tem dado mais tempo para que isso ocorra, né? O que não existia muito sem ser no ensino integral, claro que eles pagavam como se a gente tivesse elaborando aula, mas agora no ensino integral eu estou na escola e tem alguns horários que são específicos para elaboração de aulas e formação continuada não existe não. É o que eu tinha te falado antes. Houve ano passado, tem alguns profissionais que já estão há alguns anos e estavam muito felizes, e houve a primeira vez ano passado. Só se eu correr por conta própria né? Vai ter o congresso agora que vai ser realizado pela UFS que é o congresso de hispanistas e eu vou tentar participar para eu voltar a me engajar porque eu estou um pouco por fora, mas vou ter que pedi licença a escola, vou ficar devendo aula, eles não compreendem a importância.