

“VOCÊS VÊM COM A TEORIA E A GENTE TEM A PRÁTICA”: A pesquisa-ação crítico-colaborativa na formação continuada de professores de espanhol

Paola Gularte*

Resumo

Neste artigo, discutimos a respeito de como se estabelecem as ações teórico-práticas de uma professora de espanhol que atua na Educação Básica, além de compreender de que maneira a formação crítico-colaborativa pode auxiliar em novas práticas de ensino-aprendizagem nas aulas de língua espanhola. A metodologia foi realizada por meio de pesquisa-ação crítico-colaborativa, uma vez que busca que a participante reflita sobre suas ações-práticas em sala de aula, e procure transformá-las por meio da colaboração do pesquisador-formador. Os resultados indicam que a formação-crítico de colaboração exige um caráter processual, a longo prazo, para que realmente se efetive processo emancipatório de professores crítico e reflexivos sobre suas práticas de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Palavras-chave: Formação crítico- colaborativa. Ensino-aprendizagem de língua espanho
Formação continuada.

Introdução

Ao considerar que o trabalho docente constitui-se a partir da história de vida pessoal e profissional do professor, percebemos a relevância das pesquisas sobre a formação de professores que voltam seu olhar ao ciclo de vida profissional (Nóvoa, 1992); aos saberes docentes (Tardif, 2002); ao processo reflexivo (Schön, 2000; Zeichner, 1993; Alarcão,2011) e a prática crítico-colaborativa (Magalhães, 2004; Liberali, 2004).

Dentre as diversas lacunas formativas apontadas por professores em formação inicial e continuada, notamos que a relação entre teoria e prática de ensino-aprendizagem é uma das questões recorrentes, uma vez que os futuros docentes dizem não haver integração entre as disciplinas de conteúdo específico e as de cunho pedagógico durante a graduação, ao passo que os profissionais em atuação carecem, inúmeras vezes, de suporte teórico para subsidiar suas práticas. Logo, temos o discurso propagado por muitos professores de escolas básicas no contato com os professores-formadores das universidades: “Vocês têm a teoria e a gente tem a prática”.

* Acadêmica do Curso de Letras Português e Espanhol. Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Cerro Largo, RS. e-mail: pgularte@hotmail.com.br

Candau (1997) questiona acerca da formação continuada no Brasil que toma a universidade como o locus onde se produz conhecimento, sendo legada a escola a tarefa de reprodução, reforçando, então, a questão dicotômica entre teoria e prática docente.

Desse modo, este artigo busca refletir sobre o processo de pesquisa crítico-colaborativa na formação continuada de professores de espanhol, no intuito de formar uma efetiva parceria que integre os estudos desenvolvidos nas universidades e as problemáticas trazidas por professores da Educação Básica, haja vista os escassos espaços de contribuição, reflexão, ação e possível transformação proporcionados nesse contato.

Zeichner (1993), citado por Pimenta (2005), ressalta que o objetivo da pesquisa colaborativa é criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais.

Para Magalhães(2004) a colaboração busca pelas vozes que possam expor seus conhecimentos, experiências , suas aprovações e discordâncias no exercício da escuta dos outros e de si mesmo.

Como licencianda do Curso de Letras Português e Espanhol, no ano de 2013, tive a oportunidade de participar como bolsista de um projeto de extensão, no qual planejava e ministrava aulas de língua espanhola para alunos do Ensino Fundamental e Médio, tendo como fundamentação teórico-metodológica a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural – TASHC – (Liberali, 2009). Dessa maneira, o ensino de língua espanhola deu-se por meio de Atividades Sociais, onde um conjunto de ações é mobilizado por um grupo para alcançar um determinado motivo/objetivo, satisfazendo e transformando necessidades na vida que se vive. Nesse mesmo ano, 2013, através da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Espanhola II, fiz minha primeira inserção como docente de espanhol no ensino regular e, em conversa com a professora regente da turma que estagiei, tomei conhecimento de que a docente não possuía formação específica em língua espanhola, apenas em inglês. Por conseguinte, constatei que a titulação em Letras- Espanhol não é um pré-requisito para a atuação profissional, sendo este um cenário comum na educação brasileira.

A partir disso, passei a questionar-me se essa professora tinha conhecimento quanto às abordagens de ensino de língua espanhola e como fundamentava as suas práticas , diante do quadro apresentado, propus os seguintes questionamentos: (i) Como se estabelecem as ações teórico-práticas da professora de espanhol no processo de ensino- aprendizagem do idioma? e (ii) De que maneira a formação crítico-colaborativa pode auxiliar em novas práticas de ensino-aprendizagem nas aulas de língua espanhola?

Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo compreender as ações teórico-práticas utilizadas pela professora participante da pesquisa e construir um processo crítico-colaborativo entre pesquisadora-formadora e professora em atuação, na medida em que, através de sessões reflexivas, foi apresentada a possibilidade da TAHSC como base teórico-metodológica para o ensino-aprendizagem de espanhol.

Apresentaremos, a seguir, o construto teórico que fundamenta o presente trabalho; logo, discutiremos sobre a metodologia da investigação; na sequência, apresentaremos a análise dos dados e, por fim, faremos as considerações finais do artigo.

2. CONSTRUTO TEÓRICO

2.1 A Formação crítico- colaborativa de professores de línguas

Na necessidade de compreender a construção da profissão docente que busque uma emancipação crítica e consciente, muitos trabalhos sobre a formação de professores foram desenvolvidos para uma prática crítica e reflexiva ao longo dos últimos anos (SCHÖN, 2000; PIMENTA, 2005, 2012; MAGALHÃES, 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 2009; ALARCÃO, 2011; MONTEIRO, 2012; FRANCO, 2012), tendo algumas dessas pesquisas como foco o professor de língua estrangeira.

De acordo com Pimenta (2012) o processo de reflexão não é somente psicológico individual, visto que só refletimos por que estamos inseridos em um contexto sócio-histórico e cultural, onde a identidade constrói-se a partir do outro, dessa maneira, transformar a prática de professores também deve ter uma compreensão crítica.

Para tanto, ao pensarmos em uma formação reflexiva de professores, o processo de colaboração contribui para esse trabalho, pois conforme salienta Magalhães:

O conceito de colaboração pressupõe, assim, que todos os agentes tenham voz para colaborar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio [...] Colaborar, em qualquer contexto (pesquisa, formação contínua, sala de aula), significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação. (2004, p.75-76)

Assim sendo, o contexto de formação crítico- colaborativa de professores deverá assegurar a assimilação do processo reflexivo, o qual poderá ordenar-se por meio de quatro maneiras de

ação, as quais tem a função de questionar as ações práticas dos professores referentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Cada uma dessas ações, através de questionamentos, busca garantir um processo crítico-reflexivo das práticas pedagógicas, sendo denominadas, conforme Liberali (2004), por: *descrever, informar, confrontar e reconstruir*.

Desse modo, *descrever*, caracteriza-se por conduzir os professores a uma descrição escrita de suas ações, as descrições podem ser guiadas por perguntas como: “*O que faço?*” “*Como é a sua prática docente?*” “*Como você caracteriza sua aula?*” “*Descreva como você apresenta os conteúdos linguísticos?*” questões que, segundo a autora, podem ser feitas em uma linguagem coloquial, sendo uma maneira de dar voz aos participantes, tornando-se o primeiro passo para a reflexão de suas práticas.

Informar, é o segundo ponto para uma prática reflexiva, ele vem carregado da indagação “*Qual o significado das minhas ações?*” Desse modo, os professores tem o compromisso de refletir sobre o que fundamenta teoricamente suas ações.

Oliveira (2011, p.85), ressalta que “o informar é a ação de explicitar a si mesmo ou ao outro as ações em sala de aula, à luz das teorias de ensino-aprendizagem, ou seja, buscar os princípios, conceitos e compreensões teórico-práticas que apoiam, de forma consciente ou não, as práticas de sala de aula”

Confrontar, permite que os professores ultrapassem as suas práticas pedagógicas das paredes da sala de aula e as confronte com ações que realmente contribuam na formação de sujeitos transformadores do mundo em que vivem e se constituam como tais.

De acordo com Liberali (2004), o confrontar permite que as ações práticas, por vezes intuitivas, passem a ser repensadas sobre sua real significância, deixando de ser apenas simples escolhas pessoais e passando a ser questionadas sobre sua contribuição para o ensino-aprendizagem, sua ligação com a realidade sócio- histórico- cultural dos sujeitos, que concepções de sociedade de homem elas ajudam a construir, entre outras indagações.

Por fim, para definir o *reconstruir* precisamos pensar em uma prática que se emancipa para novas perspectivas e que permita um movimento de restauração, de mudança e transformação. Para reconstruir sua prática o professor precisa repensar na possibilidade de novas ações, precisa responsabilizar-se e encarar criticamente a busca por outras alternativas, diferentes ações práticas, até então, imutáveis.

Dessa maneira, a formação crítico- colaborativa de professores poderá transitar por diferentes etapas para reconstruir novos olhares para velhas práticas, na busca por ações

emancipatórias e reflexivas sobre o processo de ensino-aprendizagem em que atuam os docentes.

2.1 Abordagem e competências de professores de língua estrangeira

Sabemos que, para desempenharmos com êxito a profissão docente precisamos desenvolver competências que nos constituem como professores. No caso específico dos professores de línguas estrangeiras, segundo Almeida Filho:

As competências num dado momento de trabalho docente refletem, portanto, a história de desenvolvimento do profissional/intelectual do professor de língua [...] Desenvolver-se é crescer na consciência de como se tem ensinado, de que tipo de ensino se produz, com que efeitos e de que justificativas há para se ensinar assim (2009, p.18).

Desenvolver as competências dos professores de línguas parte de seus conhecimentos e de suas concepções sobre o processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira, além de suas concepções de linguagem. Desse modo, compreendamos as cinco competências esperadas para um bom desempenho dos professores de LE, que conforme Almeida Filho (2004) são as seguintes: *competência implícita*, *competência teórica*, *competência aplicada*, *competência linguístico-comunicativa* e *competência profissional*.

O processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira pautado em intuições, oriundo do conhecimento pessoal e teorias informais garante o desenvolvimento da *competência implícita* do professor de língua, porém, uma prática fundamentada teoricamente, por meio de estudo e conhecimento teórico sobre língua, linguagem, aprendizagem e ensino de língua estrangeira, resulta no avanço da *competência teórica*.

O desenvolvimento da competência teórica vem de encontro com a compreensão das abordagens de ensino para línguas estrangeiras. A abordagem, segundo Abadía (2000) refere-se aos princípios teóricos, as teorias sobre a natureza e aprendizagem de uma língua estrangeira. Nesse sentido, a escolha ou conhecimento de qual abordagem de ensino que o professor escolhe para ensinar uma língua estrangeira, estará certamente ligada ao desenvolvimento de sua competência teórica.

Para ensinar uma língua estrangeira, conforme expõe Almeida Filho (2009), o professor precisa ter conhecimento da língua-alvo, bem como saber usá-la, ou seja,

desenvolver a *competência- linguístico comunicativa*. Ainda sobre as competências o autor pontua que:

[...] a *competência aplicada* é um misto de teoria e prática na medida do seu ajuste possível num dado momento. Para balizar o desenvolvimento parcial de cada competência e sinalizar horizontes profissionais desejados, que se buscarão incessantemente quando a reflexão tiver lugar garantido no exercício do trabalho, insinua-se uma *competência profissional* (2004, p. 9).

O desenvolvimento desse conjunto de competências e conhecimento das abordagens de ensino de língua estrangeira possibilita a construção de uma prática pedagógica embasada em conhecimentos referenciados sobre o processo de ensino-aprendizagem, bem como uma postura crítica e reflexiva sobre o mesmo.

2.3 A teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC)

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, através dos aportes teóricos de Vygotsky (1933-1935/1934), Leontiev (1977-1978) e Engeström (1987-1999), tem o objetivo de formar sujeitos que se tornam agentes transformadores de suas realidades cotidianas e aprendem a buscar informações, refletir e transformar o contexto social, histórico e cultural em que vivem.

De acordo com Liberali (2009), o ensino por meio de Atividades Sociais enfatiza o conjunto de ações mobilizadas por um grupo para alcançar um determinado motivo/objetivo, satisfazendo necessidades dos sujeitos na “vida que se vive”.

Vygotsky, com base nas ideias de Marx, define a Atividade Social como a atividade prática em que o sujeito é compreendido como agente transformador de sua realidade natural e social.

A perspectiva vygotskiana de imaginação e criatividade como produtos sócio-históricos-culturais, ilustra ligações entre imaginação e realidade e, a partir delas, Vygotsky elabora algumas leis que conduzem o processo criativo, sendo a terceira delas, um dos pontos base para compreender o ensino-aprendizagem por meio de Atividades Sociais, pois ela proporciona aos sujeitos o poder de transformar a sua realidade e de recriá-la através da imaginação, trabalhando juntas é estimulada por seu produto, que corresponde diretamente às necessidades de todos os participantes.

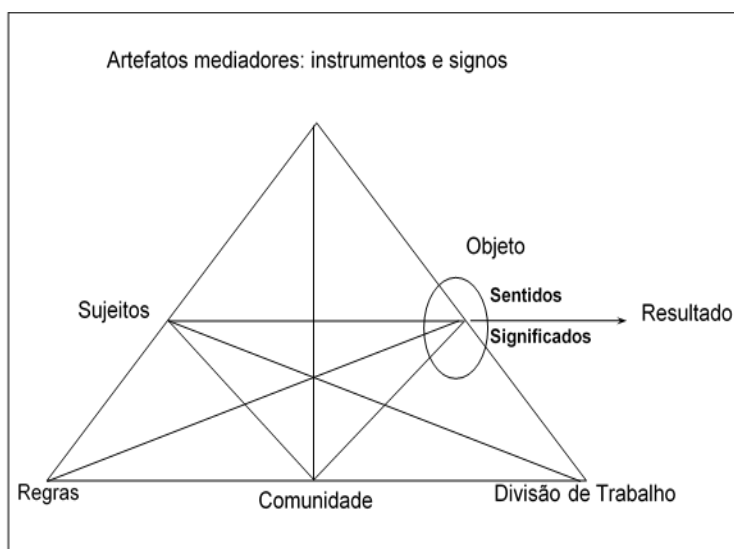
Para o autor, a divisão de trabalho leva ao aparecimento de resultados parciais, que são conseguidos através da participação individual na atividade coletiva. A necessidade de cada

participante será satisfeita pela parte do produto da atividade total que cada um recebe graças às relações decorrentes da divisão de trabalho da atividade.

A figura abaixo, criada por Engeström, elucida a relação entre todos os elementos envolvidos em uma atividade.

Figura 1: Atividade sócio-histórica (Liberali, 2009, p.13 *apud* Engeström, 1987, p. 78).

A Teoria da Atividade Sócio- Histórico-Cultural, focaliza o estudo das *atividades* em que sujeitos estão em *interação com outros* em contextos *culturais* determinados e



historicamente dependentes, Liberali (2009, p.12).

Desse modo, o ensino de Línguas por meio da Atividades Sociais proporciona ao estudante pensar a aprendizagem da língua estrangeira, além do contexto de sala de aula, mas

também, como sujeito transformador e atuante em diversos contextos sociais. Temos como exemplos de atividades sociais nas aulas de espanhol, a escolha de um prato em um restaurante, ida ao supermercado, pedir ou dar informações em lugares públicos, ida a um cinema. As atividades sociais possibilitam os sujeitos aprender a língua estrangeira, brincando e simulando o seu uso em espaços reais afim de alcançar um motivo/objeto.

Dessa maneira para realizar Atividades Sociais precisamos, de componentes essenciais, conforme exemplifica Liberali(2012): *os sujeitos*, aqueles que agem em relação ao motivo/objeto, sendo este, a necessidade a ser almejada, idealizada, sonhada, o produto. Para que se alcance o motivo/objeto, precisa-se de *divisão de trabalho*, ou seja, tarefas e funções de cada um dos sujeitos envolvidos na atividade e realizando atividades e disposição de *regras*, sendo elas normas explícitas ou implícitas a aqueles que compartilham o objeto da atividade, doravante, *comunidade*. Além disso, para que se alcance o objeto idealizado, precisa-se de meios de modificar a natureza para alcançá-lo, assim chamados de, *artefatos/instrumentos/ferramentas*, revelam a decisão tomada pelos sujeitos e são usados para o alcance de fim predefinido(instrumento para o resultado ou constituído no processo da atividade(instrumento e resultado)(LIBERALI,2009,p.12)

Além disso, a perspectiva sócio-histórico-cultural poderá auxiliar, no processo de formação crítico colaborativa dos professores, uma vez que a atividade social é realizada por sujeitos sociais, históricos e culturais, os quais expõem suas ideias, compartilham seus conhecimentos e através de instrumentos, buscam novas perspectivas para satisfazer suas necessidades e adquirir a autonomia para transformar a realidade de maneira atuante, crítica e colaborativa.

3. METODOLOGIA

A presente investigação é de abordagem qualitativa, de natureza aplicada e com objetivos exploratórios.

Quanto aos procedimentos, esta é uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, uma vez que busca que o participante reflita sobre suas ações-práticas em sala de aula, e procure transformá-las por meio da colaboração do pesquisador-formador.

Conforme Franco (2004), a pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito participante como parte da metodologia de pesquisa. Nesse sentido, a autora ressalta que:

A condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo. Nessa

direção, as pesquisas- ação colaborativas, na maioria das vezes, assumem também o caráter de criticidade.(2004,p.486)

A pesquisa crítico - colaborativa é entendida por Oliveira (2011), como um procedimento investigativo que procura transformar e refletir sobre as práticas atuais, por meio da participação e contribuição de todos os participantes, assim:

[...] os participantes da pesquisa compartilham a análise e a compreensão de seus sentidos e significados quanto a conceitos e práticas, desenvolvendo uma reflexão crítica sobre suas ações, através da argumentação sobre sentidos atribuídos a significados e da negociação na construção de significados compartilhados na/pela reorganização de práticas. (OLIVEIRA, 2011, p.32)

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, descreve-se, abaixo, os diferentes instrumentos utilizados:

- I. **Entrevistas semi- estruturadas gravadas em áudio:** de acordo Lüdke e André (1986, p.33) “as entrevistas criam uma atmosfera onde a hierarquia entre pesquisador e pesquisado é sucumbida pela interação, especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas”. Dessa maneira, optamos por esse caráter de entrevista gravada em áudio, para não perder a originalidade da narração, aspecto que possibilitou um ambiente informal e uma melhor apuração dos dados.
- II. **Videogravação:** escolhemos filmar uma das aulas de professora participante para que pudéssemos, posteriormente, rever detalhes de sua prática, as quais poderiam passar despercebidos se elegêssemos apenas o instrumento de observação sem o recurso da filmagem, já que o vídeo permite a ampliação, a transformação das qualidades, das características e particularidades do objeto observado (MAUAD, apud BELEI et al, 2008, p.193).
- III. **Sessões reflexivas:** essa atividade buscou possibilitar encontros de formação entre aluna/pesquisadora - formadora e a professora-participante, sendo elas gravadas em áudio.Conforme observa Magalhães (2004, p.82), “ sessão denominada reflexiva se constituiu como uma nova organização discursiva que teve início com necessidade de propiciar contextos para a formação de um educador reflexivo informado em uma prática crítica”.

Contexto e participantes da pesquisa

O contexto deste estudo é uma escola pública estadual, localizada na zona urbana de um município da região noroeste do Rio Grande do Sul. A escola atende alunos desde a educação infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental.

As participantes da pesquisa foram uma aluna do penúltimo semestre (9º) do curso de graduação em Letras Português-Espanhol de uma universidade pública, que atuou como pesquisadora-formadora e uma professora de inglês e espanhol da rede estadual de ensino na cidade gaúcha anteriormente mencionada.

A professora participante é Carla^{*}, tem 44 anos de idade, é licenciada em licenciatura curta em Língua Inglesa e licenciatura Plena em Língua Portuguesa sendo essa última, concluída no ano de 1995, numa Instituição de Ensino Superior particular. Ela é professora de inglês há 12 anos no Ensino Fundamental (Anos Finais - 6º ao 9º ano) e atua com a língua espanhola, no mesmo nível de ensino, embora não tenha formação específica como docente de espanhol.

Procedimentos e categorias de análise dos dados

Para a realização da análise dos dados, utilizamos como base de relevância a entrevista semi-estruturada, a videogravação e as sessões reflexivas, todos esses instrumentos coletados entre 23/05/14 e 27/06/14.

É importante ressaltar que, devido à dificuldade de conciliar os horários de Carla, não foi possível fazer a sessão de visionamento e a discussão da videogravação e das sessões reflexivas em conjunto com a professora, processo essencial para uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, pois é a partir dela que se estabelece o confronto da participante com as práticas atuais, mediadas pela aluna/pesquisadora e seguidas da análise crítica e reflexiva da participante sobre suas ações.

As categorias criadas para análise dos dados, vão de encontro à proposta da pesquisa, a qual pretende compreender as ações-teórico-práticas utilizadas por Carla durante o processo de ensino-aprendizagem de espanhol e, construir um processo crítico - colaborativo sobre o Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), entre aluna/pesquisadora-formadora e professora participante.

Para tanto, foram selecionadas as seguintes categorias: (i) Formação inicial e continuada, (ii) Livro didático (iii) Competências (teórica e aplicada) e (iiii) Abordagem de ensino. Na sequência, apresento a análise dos dados investigados.

* A professora-participante será denominada pelo nome fictício de Carla, a fim de preservar sua identidade.

4. ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Formação Inicial e Continuada

Neste primeiro tópico, serão utilizados recortes e análises referentes à primeira entrevista semi- estruturada realizada com Carla, a qual buscou, entre outros objetivos, conhecer aspectos de sua formação docente. Desse modo, ela conta-nos a respeito de sua atuação como professora de Língua Estrangeira (doravante LE) e de que maneira aconteceu a sua primeira experiência como professora de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante E/LE), como podemos observar a seguir , no excerto[1]:

[...] Era estágio probatório, aí no mínimo tem que ter 10 aulas e eu tinha 8 de inglês...eu tinha que trabalhar 10 aulas de inglês por causa do estágio probatório... Aí, eu fui pra escola Conceição^o, pra substituir essa professora. Aí, a diretora me convidou pra ser professora de espanhol (voz baixa seguida de risos).Tavam implantando o espanhol lá na escola...Nem lembro assim porque que eles decidiram colocar na grade curricular né...então assim, ela me convidou e eu pensei, meu! mas assim oh, eu sou professora de inglês, não tive nada de espanhol, a não ser o fato assim, que eu ia bastante pra Argentina... gosto... Aí, eu comecei a fazer curso em Santo Ângelo, uma vez por semana[...]

Carla aceitou o convite da diretora, mesmo consciente que não tinha formação específica em língua espanhola, partindo da crença que o curso de línguas livre, pudesse sanar a lacuna entre a oportunidade de completar a sua carga horária e a não habilitação na área.

Dessa maneira, observamos que acaba instalando-se uma situação problemática, visto que temos professores destinados a ministrar disciplinas nas quais eles não são habilitados. Conforme ressalta Siqueira (2011):

E, assim, vamos criando uma multidão de professores postiços ou improvisados que não tem a menor ideia do que significa ensinar LE, já que não foram preparados para assumir uma tarefa dessa natureza.Pensam os diretores e administradores que, por ser uma disciplina “ menor”, que não reprova aparentemente, não possui função alguma na vida do aprendiz, qualquer um pode assumi-la e, com certeza, “ dar conta do recado”(SIQUEIRA, 2011, p.98).

Diante de tal cenário, refletimos sobre a prática, comum, de designar professores sem habilitação para dar aula de língua espanhola ou de outra língua estrangeira, sinalizando uma prática que, no caso de Carla, terá base apenas em competências implícitas, ou seja, fundadas em crenças, intuições, imaginários, sensações e experiências vivenciadas ao longo do

processo de ensino e aprendizagem, sendo elas insuficientes para uma prática de ensino de línguas adequada.

Ainda em conversa com Carla, sobre sua atuação como professora de língua espanhola, ela comenta que, na escola onde atualmente ministra aulas, não havia espanhol no currículo, entretanto, há quatro anos, a diretora propôs a mudança no currículo escolar e Carla argumentou a importância de agregar na instituição a disciplina de língua espanhola. De maneira implícita, Carla salienta a lei 11.161/05[†] para justificar a presença de E/LE na grade curricular, conforme observamos no excerto [2]:

[...] Aí, eu... comecei a dizer assim, não mas a gente tem que por o espanhol, porque daí no ensino médio era obrigatório né, aí o nosso aluno sai daqui vai lá pro ensino médio e não tem noção nenhuma de espanhol ... Aí a diretora aceitou minha ideia...[...] Aí nós tiramos uma aula de inglês, tinha duas de inglês 7ª e 8ª, a gente tirou, e uma de geografia, nós tiramos. A gente tirou uma aula de inglês, 7ª e 8ª e colocamos o espanhol na grade.

Quanto a esse último depoimento, notamos, também, o desconhecimento de Carla sobre a organização do currículo escolar, assim como salienta Mulik:

Compreender as justificativas que levam a inserção de uma língua no currículo é algo primordial para que os professores de línguas entendam melhor o seu papel e a função que a língua que ensinam representa para o contexto social em que atuam. A história do ensino de línguas traz algumas problematizações que são essenciais para a elaboração de uma fundamentação teórica e metodológica coerente para o ensino de LE no contexto escolar. (2012, p.21)

Em relação aos conhecimentos teóricos aprendidos na graduação, a professora salienta que, eles auxiliaram muito pouco. Recorda da sua atuação como docente, antes mesmo da faculdade e, ressalta que não sentia-se preparada, nem antes, nem depois da graduação, associando a melhora da sua prática docente como professora de língua inglesa, a sua participação em um curso livre deste idioma, como explicitado no excerto abaixo [3]:

[...] Eu vou te falar assim oh, como por exemplo,... saindo do magistério(curso normal), fui pegar uma primeira série, é muito diferente, tu não ta preparada pra uma turminha assim, de...vinte poucos alunos, aí depois assim, quando eu terminei a minha faculdade, eu também não tava preparada, inda mais em língua sabe, inglês...hã, eu não poderia sair da universidade e dar aula de inglês, se eu não tivesse feito o curso paralelo aquele[...]Sim, porque daí vê, a pronuncia...tudo né, tu tem assim aquela coisa bonitinha da universidade, sabe aquele...hã, tudo ali, o que trabalhar, como trabalhar, mas e daí, vai falar!(oralidade da língua-alvo) Explicar direito!(risos) Bah... não é fácil! Assim, mas acho que já deu... da minha época pra agora, já deu uma mudança muito grande. Vocês tão tendo outro olhar que a gente não tinha...E até o fato assim oh, de vocês estarem assim, vindo nas escolas, assim neh, isso aí é muuuito bom, esse contato!

[†] No ano de 2005, por decreto da Presidência da República torna-se obrigatória nos currículos do Ensino Médio a oferta da língua espanhola, com prazo de implantação de cinco anos, a partir do sancionamento da Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005:

Nesse trecho, verificamos que Carla pontua uma lacuna latente na sua formação inicial, referente a aparente ausência do desenvolvimento da habilidade oral na língua inglesa e, junto dela, a concepção de que o local onde realmente se aprender a falar uma língua estrangeira é em curso livre, vinculando essa possível falha do desenvolvimento de sua competência linguístico-comunicativa à sua formação acadêmica.

Em pesquisa realizada por Barcelos (2009), com alunos da última fase do curso de Letras, de uma Universidade Federal da região sudeste do Brasil, a autora relata sobre as crenças presentes entre os alunos em formação inicial, chamando atenção para a credibilidade que os mesmos têm por cursos livres, relacionando-os a uma maneira eficaz de se aprender inglês, sem contestá-los. Da mesma maneira, percebemos essa crença presente na formação inicial de Carla.

No tocante as trocas de suportes e leituras teóricas entre colegas, bem como a participação em atividades de formação continuada, Carla revela que essas atividades pouco se realizam. Nesse sentido, sua atuação como professora de língua inglesa e espanhola carece tanto de material teórico-metodológico, quanto de troca mútua entre seus pares e ações voltadas para a formação continuada, com enfoque em ensino e aprendizagem de língua estrangeira, conforme observamos no excerto [4]:

[...] Na verdade assim, somente eu sou a professora de inglês e espanhol (na escola onde ministra aulas), nunca tive a oportunidade de ter essas trocas né, sempre com quem eu converso mais são com professores de língua portuguesa assim, que a gente faz troca de experiências e tal, mas propriamente de língua estrangeira, a gente não teria assim, esse tipo de ... nenhum momento pra fazer esses encontros assim...E o que eu tenho feito então assim, são essas coisas paralelas assim, as vezes cursos...né, tipo nisso só[...], o que aparece assim, eu tenho feito, procuro sempre achar algo assim na área de língua espanhola né,mas... até assim, de língua portuguesa eu tenho feito alguma coisa né, pra gente aproveita as oportunidades que tem né.

Evidenciamos a falta de diálogo de Carla com os seus pares - professores de língua estrangeira - justificada pelo fato de que ela é a única professora de línguas estrangeiras da escola onde atua. Entretanto, percebemos certa passividade em sua espera por cursos de formação continuada e materiais teórico-metodológicos voltados para o ensino de língua estrangeira e, especificamente, de espanhol.

4.2 Livro didático: suporte teórico ou material didático?

Conforme mencionado no item anterior, Carla não tem formação específica em língua espanhola e, em decorrência disso, indagamos a respeito de como conseguia buscar materiais teóricos para fundamentar a sua prática como professora de espanhol.

Percebemos, então, a dificuldade que Carla apresenta em compreender a diferença entre material teórico e material didático. Como pode ser verificado nos excertos [5] e [6]:

[...]Assim...é difícil principalmente em língua estrangeira né...é difícil. Porque quando eu cheguei aqui na escola, aqui na escola (refere-se a escola que trabalha atualmente) eles não tinham nada de língua estrangeira, não tinha livros, não tinha...poucos dicionários, tudo isso aí. Aí, não vinha livros pra escola, aí o que eu fiz, montei uma apostila, né... montei uma apostila pra todas as turmas... E aí assim, ainda bem que aqui nessa nossa escola os pais tem um poder aquisitivo assim um pouquinho melhor, aí assim oh...eles se dispuseram a pagar a apostila, eles iam, tiravam, eu mande fazer na livreria, daí eles iam lá e tiravam, tiravam lá

[...]Tudo que eu quero de novo, eu tenho que pesquisar, na internet...e agora com vocês aqui(universidade), a gente sempre tá buscando coisas[...]

É notório o não entendimento de Carla, quando indagada acerca do acesso a material teórico, já que ela apenas relata-nos sobre a escassez de material didático e nas estratégias que utiliza para sanar essa carência. Carla ainda discorre sobre a elaboração do plano de ensino da disciplina de língua espanhola e, revela que procura aguardar pela vinda do livro didático, pois através dele pode guiar-se na elaboração dos conteúdos linguísticos e utilizá-lo como suporte para suas aulas.

Torna-se relevante, portanto, discutir o papel do Livro Didático (LD) na atuação dos professores de língua estrangeira, os quais lhe conferem importância e uso recorrente como programa e fonte de conteúdo, por apresentar um plano sequencial e organizado, além de exigir menor tempo de preparação das aulas. Por outro lado, muitos esquecem que essas características implicam, também, na rotina e repetição na prática de ensino-aprendizagem, além de acomodação do docente.

Carla reforça a necessidade, quase imprescindível, do livro didático em suas aulas e da demora e pouca quantidade de materiais que chegam na escola. É possível notar, também, que ela busca materiais didáticos, mas não explicita qual o critério para as suas escolhas, nem quais são os conteúdos com os quais trabalha, como podemos analisar nos excertos [7] e [8]:

[...] Agora, faz o quê?... Pouco tempo atrás que começou a vir, quer dizer, veio livro, mas não vem pra todos. Como o de espanhol esse ano. Ano passado, nem teve, chegou em outubro os livros, de espanhol...né?! Agora nem veio ainda, veio seis pra cada turma [...]

[...]Na verdade assim oh, a gente tem pouco material né, mesmo o livro didático que teria que ter vindo pra nós, não veio, tá?! Veio meia dúzia de livros, e até agora, já é metade do ano e nada. Então o que eu faço, eu busco material né, vou pesquisando, vou vendo, a gente tem assim os conteúdos prévios que tu trabalha, então em cima disso eu vou testando, então assim, eu tenho assim atividades diversificadas, assim né... pra trabalhar com eles... hã, vídeos, músicas, então tudo que tu vai encontrando, tudo que tá diante desses conteúdos, dessa proposta, a gente vai usando pra trabalhar, mas material mesmo a gente não tem né, eu busco sempre por conta[...]

Diante deste quadro, notamos que a prática docente de Carla, fundamenta-se em ações intuitivas, desfavorecendo o desenvolvimento de uma conduta crítico- reflexiva no processo de ensino-aprendizagem de línguas, como aponta Pessoa (2009):

[...] defendemos que o repertório de conhecimento dos professores de língua estrangeira vá além do conhecimento da língua, de técnicas de ensino e do contexto e inclua teorias de ensino e aprendizagem (tanto gerais quanto específicas de segunda língua e língua estrangeira), conhecimento do conteúdo (como fonética e fonologia, sintaxe, currículo e desenvolvimento de programa, métodos de ensino de língua estrangeira, avaliação, dentre outros) e capacidade de reflexão e tomada de decisão. (PESSOA, 2009, p.56)

Ao refletirmos sobre essas questões, reconfiguramos o papel do livro didático para pensarmos na relevância das concepções dos professores sobre ensinar e aprender, ou seja, a abordagem de ensino, a qual conduzirá a metodologia dos docentes.

Xavier e Urió (2006) enfatizam que existem outros fatores que implicam no bom andamento de uma aula/curso, como a forma dos professores ensinarem, as interações propostas, entre outros aspectos, que vão além do livro didático, como expõem a seguir:

Embora considerados instrumentos importantes no auxílio do trabalho docente, os livros didáticos devem ser repensados e reavaliados, pois, por melhor que possam parecer, não atendem às demandas que emergem das necessidades de aprendizagem de cada contexto de ensino. Além disso, a elaboração desses materiais nem sempre é feita por profissionais experientes na área, que dominam questões lingüísticas e culturais, ou, ainda, que buscam oferecer uma metodologia voltada para a aprendizagem significativa, autônoma e potencializada. (XAVIER; URIO, 2006, p.30)

Levando-se em consideração os aspectos mencionados, o que discutimos não é a proibição do uso do livro didático por Carla, ou qualquer outro docente, mas de que a utilização desse suporte permita questioná-lo, adaptá-lo, avalia-lo, fazendo com que os professores tenham maior autonomia e consigam adequar sua abordagem de ensino e metodologia ao contexto de ensino-aprendizagem no qual atuam.

4.3 Abordagem de ensino

Em nossa sessão reflexiva, realizamos a leitura de um capítulo de livro intitulado “Atividade Social como base para o ensino de língua estrangeira”, de Liberali (2012). Carla recebeu o material teórico que apresenta a Teoria da Atividade Sócio- histórico-cultural (TASHC) como uma perspectiva para o ensino de língua estrangeira de forma prévia, a fim de que pudesse realizar uma leitura individual e levantar questionamentos referentes à teoria apresentada.

No debate relativo à teoria, Carla demonstra, inicialmente, um conhecimento intuitivo relativo ao principal objetivo da teoria, a qual busca através de um conjunto de ações transformar os aprendizes em sujeitos ativos no processo de ensino- aprendizagem de línguas, onde todas as atividades tenham um vínculo com suas vidas cotidianas, possibilitando-os através de um motivo-objetivo criar situações reais do uso da língua estrangeira. Como podemos verificar no excerto [9]:

[...] Pensar nas coisas do dia-a-dia né, porque não adianta tu ter coisas assim que estão muito longe, das crianças né, longe de quem tu vai ensinar...Como as vezes esses livros assim, de português, tem muitos professores que criticam né, porque eles são feitos pra todo o Brasil, mas não é a nossa realidade aqui do Rio Grande do Sul, trata lá do norte, trata lá do centro do país. Então essa preocupação a gente tem que ter né!?

Observamos que Carla, na tentativa de compreender a perspectiva teórica, faz relação a propostas de atividades apresentadas em livros didáticos de língua portuguesa, logo, ressaltamos o seu afastamento e a não reflexão sobre suas ações - práticas voltadas para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Também é possível depreender certo desconhecimento relativo as abordagens de ensino, conforme nos explica, Consolo et al. (2009, p.32):

[...] sabe-se que a abordagem de ensinar e as competências do docente influenciam na prática pedagógica, bem como na escolha do material, no desenvolvimento das aulas, na forma de avaliar os alunos e nas habilidades privilegiadas. Uma vez que essa consciência sobre o processo de ensino-aprendizagem designa a competência implícita do professor e que, a partir dela, faz-se evidente sua competência aplicada, pode-se afirmar que os procedimentos adotados por esse professor, consciente ou inconscientemente, em sala de aula, determinam o êxito ou insucesso na aprendizagem dos alunos.

Percebemos a dificuldade que Carla tem em associar os conhecimentos teórico-metodológicos aprendidos em sua formação inicial com sua prática docente, como se eles, de certa maneira, não tivessem sido estudados durante sua formação inicial ou ainda tivessem sido esquecidos por ela ao longo de sua carreira docente.

No que se refere às dificuldades que enfrenta em seu dia-a-dia como professora de língua estrangeira, Carla destaca as adversidades relativas ao ensino de inglês, justificando que o processo de aprendizagem deste idioma torna-se uma realidade muito distante dos alunos, como podemos observar no excerto[10]:

[...] Vários alunos me questionam, “ profe mas a gente não sabe nem português, a gente nunca vai conseguir ir pros Estados Unidos.” Aí ,tu tem que ter essa fala ali né, “ que eu também , eu nunca fui pros Estados Unidos, mas é meu sonho e quanto mais eu aprender e buscar informações e souber me virar né, é melhor pra gente. Então tudo isso tu tem que ir inculcando neles né, essa coisa assim ,que pode ser que um dia eles irão né, e hoje ,assim, com essa coisa de globalização ta bem mais perto deles, mais do que eles imaginam né...Então, o espanhol eles se identificam mais, se identificam mais com espanhol né, muitos as vezes já foram pra Argentina ,eles tem parentes ali no Paraguai, daí eles passam pela Argentina né... Aí eles contam assim “ aí profe eu já vi isso , já vi aquilo, daí eles contam o que eles comeram né, então eles já tem algo assim de mais concreto.

Destacamos no excerto acima, a presença da visão utilitarista da língua estrangeira, uma vez que a língua inglesa é “útil apenas para viagens”. Isso também é identificado em pesquisa de Zolin-vesz (2013) que, ao analisar o discurso utilitarista sobre o ensino aprendizagem da língua espanhola, propõe uma reflexão sobre a limitação e a redução desta língua, muito ligada a finalidades instrumentais, atrelada a emergência do MERCOSUL ou do mercado de trabalho.

Carla, na escola onde atua, vivencia a realidade de ter vários estagiários na disciplina de língua espanhola, sendo que a perspectiva teórica adotada por eles em seus planos de ensino e de aulas tem como base a Teoria da Atividade. Por sua vez, Carla comenta a dificuldade que os alunos do Ensino Fundamental têm na compreensão dessa perspectiva de ensino, uma vez que, segundo ela, eles estão acostumados com outros tipos de abordagens, como podemos perceber no excerto [11]:

[...] eu estava conversando com o sexto ano, que também está com a estagiária ...então, eles dizem “ ai profe, a gente não ta aprendendo nada”. Por que ela tem...aquela outra abordagem né, então o trabalho é diferente [...] Eles acham que eles não tão aprendendo(voz baixa). Mas aí eu disse assim, não deixa, depois a profe vai ter uma conversa com vocês, a profe vai explica pra vocês e tudo.

A partir da fala de Carla, percebemos uma crítica implícita, realizada a perspectiva de ensino de línguas utilizada pela estagiária, já que, quase em tom maternal, Carla tenta resolver a manifestação dos alunos referente as práticas da professora estagiária, tranquilizando-os, com a garantia de que resolverá tudo depois.

Desse modo, refletimos que as relações entre os conhecimentos teóricos e a prática pedagógica precisam de trocas, conforme salienta Daniel:

[...] tal reciprocidade expressa à necessidade da articulação entre a teoria e a prática, em função da formação de professores, a fim de que, o ensino na universidade não seja descontextualizado, mas enriquecido com a problemática do cotidiano escolar, e nem a prática da escola seja somente, fruto do senso comum, ou uma prática pautada pelo saber tácito, construído pela rotina, reprodução ou repetição das ações, no entanto seja fruto de uma ação crítica e reflexiva sustentada por um consistente referencial teórico (2009, p.76)

Por conseguinte, é estabelecida uma relação de conflito, uma vez que de um lado, há um desconhecimento de Carla no que tange a Teoria da Atividade como perspectiva para o ensino de língua espanhola e, de outro lado, há um julgamento sobre a abordagem de ensino adotada pela estagiária, fundamentado, somente, na possível “queixa de alunos”. Nesse sentido, conforme enfatiza Pimenta (2001, apud Daniel, 2009):

[...] a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (2009, p.88).

Diante disso, reforçamos a importância do conhecimento teórico do ensino de línguas, para que as justificativas, argumentos e até mesmo críticas relativas a escolhas de abordagens de ensino não pautem-se somente em julgamentos fundamentados em conhecimentos implícitos.

4.4 As competências do professor de Língua Estrangeira

No que tange às competências dos professores de Língua Estrangeira, Almeida Filho (2004), destaca as 5 principais competências desse docente, a saber: competência implícita; competência linguístico-comunicativa; competência teórica; competência aplicada e competência profissional.

Nessa perspectiva, *competência implícita* compreende-se em um ensino de língua estrangeira, fundado de intuições, crenças, imaginário, sensações, ou seja, guiado espontaneamente. Já, por *competência linguístico-comunicativa*, compreende-se o ensino pautado no conhecimento da língua-alvo, bem como sobre capacidade de uso da mesma. A *competência teórica* implica no conhecimento sobre ensinar e aprender línguas

fundamentando-se teoricamente. A *competência aplicada*, concebe-se como a fusão entre teoria e a prática. Por fim, a *competência profissional* é aquela que busca a implicação de um profissional crítico- reflexivo sobre sua atuação e as demais competências que o constituem como um professor de língua estrangeira.

Norteados pelos pressupostos teóricos sobre competências do professor de língua estrangeira, questionamos Carla a respeito da organização e elaboração das suas aulas de língua espanhola; se ela consegue relacioná-las com a realidade de uso da língua. Para tanto, Carla afirma que, por vezes, torna-se difícil realizar atividades voltadas para o uso real da língua estrangeira, segundo podemos observar no excerto [12]:

[...] Assim oh, é difícil tu conseguir fazer, até em função do tempo que a gente tem, uma aula por semana, tu tá vendo agora né, e tu desenvolve um trabalho hoje, aí chega lá na outra semana não tem aula, assim tu perde a sequencia das coisas né. Então tu acaba deixando essa parte mesmo, fica um pouco a desejar essa parte, eu sinto isso... e tu acaba trabalhando mais há...essas coisas assim né, gramática, né, textos, interpretação...há...mas eu acho assim que a gente sente assim, teria que ser mais dinâmico, teria que envolver mais os alunos.

No excerto acima, Carla justifica a não realização de atividades diferenciadas pela falta de tempo para realizá-las, entretanto Xavier salienta que:

Tempo é algo que se gerencia; portanto, podemos desperdiçá-lo algumas vezes. A falta de um plano de aula bem pensado, por exemplo, pode comprometer o tempo de sala de aula em ambas as dimensões: cronológica e não cronológica. Na dimensão cronológica, há professores que “dão aulas de improviso, são ‘repentistas’, sem planejamento prévio do conteúdo” (2008, p.190).

Nesse sentido, é importante o aproveitamento do tempo, buscando focar as atividades de uma maneira que possam ser realizadas integralmente, utilizando-o ao seu favor e não desperdiçando-o, já que as aulas língua espanhola, de um modo geral, ocorrem somente uma vez por semana nas instituições de Educação Básica públicas.

Ao final de nossa leitura teórica sobre Atividade Social, procuramos questionar Carla a respeito de sua compreensão quanto o suporte teórico a ela apresentado, todavia a professora diz não apresentar dúvidas e afirma que houve uma boa compreensão do material teórico estudado, assumindo uma postura passiva diante do que lhe é exposto, como constatado no excerto [13]:

[...] Como tu disse, alguma coisa a gente já tá fazendo, mas na verdade não sabia a denominação né (riso)...Que já tem uma proposta né, já tem um estudo sobre isso...agora é tentar aplica melhor né [...]Como agora a gente ta trabalhando a Copa, então todas as disciplinas se envolveram com Copa do mundo, aí o que a língua inglesa e espanhola vão fazer, então, a gente pegou a música, os países, então eu acho que é a partir daí né? Acho que é isso aí uma atividade social né?!Não é isso? [...] Que aí tu vai trabalhar, e também tu trabalha as outras áreas, a interdisciplinaridade .

A partir do fragmento acima, observamos que Carla começa a refletir sobre as possibilidades do ensino de língua estrangeira através de Atividades Sociais, haja vista que este implica o desenvolvimento de múltiplos conhecimentos como alicerce para o alcance do êxito no atuar dos sujeitos, ou seja, “criar conexões com diferentes áreas permite a superação dos muros entre áreas para um pensar dirigido à vida que se vive” (Liberali, 2012, p.31).

Liberali (2012) expõe que, para trabalhar o ensino de LE, há possibilidades da escola reorganizar a matriz curricular, considerando Atividades Sociais, todavia, destaca que para a real efetivação um trabalho pautado nessa proposta, precisamos de cuidados no planejamento, incluindo-se a determinação da Atividade Social, a definição de um eixo temático, a definição de expectativas, o desenvolvimento de procedimentos metodológicos, de modos de avaliação, bem como de um trabalho integrado.

Nesse sentido, percebemos que o trabalho com Atividades Sociais deve levar em conta os projetos integrados, os valores e os eixos temáticos propostos pelas escolas, porém não pode ser definido como sinônimo de projeto interdisciplinar ou transversal.

Destacamos a carência de Carla no que concerne o desenvolvimento de sua competência teórica, já que em sessão reflexiva, quando indagamos a respeito da importância de leituras, compreensão e embasamento teórico sobre o ensino- aprendizagem de LE, Carla relata-nos o seguinte depoimento nos excertos [14] e [15]:

[...] E daí, então assim, eu tenho livros que eu acabei começando a estudar sozinha né, eu peguei os livros assim e comecei a estudar, de inglês né, daí conforme vem as dificuldades tu vai pesquisando[...] Até pra ter assim mais segurança né, saber mais, aprofundar mais o conhecimento né, a gente sempre acaba melhorando. E hoje assim, os nossos alunos também eles exigem isso né, ham ...eles já tem mais conhecimentos prévios, então é importante que tu esteja bem preparado, eles te cobram. Nós temos um aluno diferenciado né, que tem mais acesso as informações, a tudo né.

[...] É bom tu ter esse embasamento teórico aqui né, aprofunda...vê o que tu tá fazendo de bom, o que tem que melhora[...]

Percebemos a busca de Carla por materiais que possam auxiliar em sua prática pedagógica, porém, acreditamos que falta um trabalho de colaboração que faça uma mediação e apresente a Carla materiais que realmente proporcionem um trabalho crítico-reflexivo sobre suas ações-práticas, como professora de língua estrangeira.

Em síntese, o que notamos é a necessidade do desenvolvimento das cinco competências que constituem um professor de língua estrangeira, uma vez que a competência implícita parece ser o principal pilar que sustenta as ações dos professores e, especialmente, dos que atuam nas escolas de Educação Básica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as ações teórico- práticas de Carla, nota-se que, embora ela não tenha formação específica em Letras- Espanhol, sua atuação como professora de língua inglesa não se distingue daquela em espanhol, uma vez que desenvolve, nos dois idiomas, uma prática pedagógica com base em sua competência implícita.

Logo, Carla não demonstra conhecimento sobre as abordagens de ensino de língua estrangeira. No entanto, preocupa-se com sua competência linguístico-comunicativa em língua inglesa, já que em conversa informal, salientou que é aluna de um curso livre de inglês, o que não ocorre com o idioma no qual não possui habilitação – o espanhol.

É possível depreender que a falta de formação em língua espanhola pode ser uma justificativa para a não participação em cursos específicos no idioma, que focalizam a expressão oral, por exemplo.

A partir da análise dos dados, Carla aponta que o fracasso de sua competência linguístico-comunicativa decorre de uma formação inicial falha, tal como a sua incompreensão teórica referente ao ensino de língua inglesa e espanhola, bem como, o não entendimento de sua abordagem de ensino.

Fragilidades como essas, voltadas para o processo de ensino de espanhol, são repensadas por Carla apenas através uso de materiais didáticos, como apostilas de cursos livres recopiladas e livros didáticos, sendo esses, também utilizados como suportes de estudo para embasar suas práticas. Na tentativa de constituir sua prática como professora de língua estrangeira, Carla cria ações - práticas pautadas por escolhas pessoais, implícitas e intuitivas.

O trabalho crítico- colaborativo toma forma e se estabelece através de uma relação de confiança entre pesquisadora-formadora e professora em atuação, porém, ele torna-se dificultoso quando temos que confrontar as práticas atuais do professor em formação com a possibilidade de reconstruir um processo crítico e reflexivo sobre elas.

Nesta pesquisa, de maneira especial, cabe salientar essa dificuldade, uma vez que apresentados a Carla, planos de ensino e de aula pautados na Teoria da Atividade- Sócio - Histórico- Cultural, ela descobre neles “receitas prontas”, modelos que poderão ser usados na sua prática, sem incluir-se como principal agente criadora de uma nova proposta embasada na teoria . Isto coloca o pesquisador-formador de frente com uma responsabilidade minuciosa, na tentativa de desconstruir práticas que já vem sendo repetidas por anos, ou seja, a busca por modelos prontos para o ensino-aprendizagem de espanhol como língua-estrangeira.

Nesse sentido, compreendemos que o trabalho crítico-colaborativo deve ser desenvolvido a longo prazo e de forma processual, pois esse acabou sendo um dos entraves desta pesquisa, visto que a formação é um processo contínuo, que depende muito da participação dos professores, de querer realizar o trabalho sem vistas a uma certificação como ponto principal. A formação tem objetivos diferentes do treinamento, esses por sua vez, de acordo com Leffa (2001), tem o objetivo imediato de ensinar técnicas e estratégias mecânicas de ensino, sem preocupação em proporcionar ao professor um embasamento teórico para sua prática. Conforme Reis et al (2011) a educação continuada “trata-se de um movimento dinâmico de teorização (sistematização) daquilo que os professores vivenciam em suas salas de aula e, ao mesmo tempo, um espaço para se colocar em prática toda a teoria descoberta.”(2011,p.60)

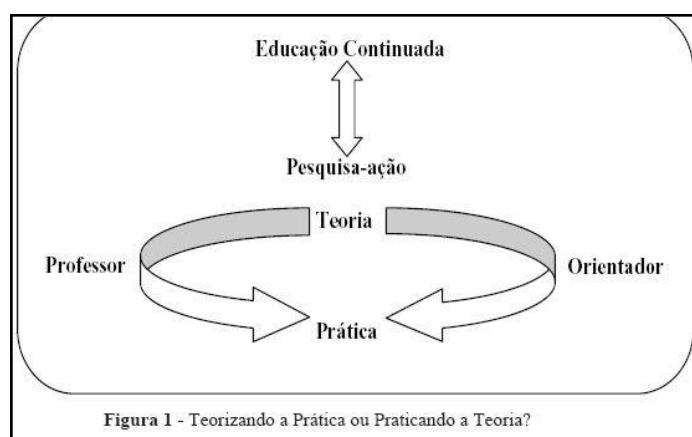


Figura 2 Teorizando a prática ou praticando a Teoria- Reis et al (2011,p.60)

Desse modo, conseguimos nesta pesquisa fazer, apenas um recorte dos objetivos propostos para o trabalho, devido ao curto tempo estabelecido para sua realização, dessa maneira formação crítico- colaborativa prejudicou-se, no tocante ao confronto das práticas de Carla visando uma reconstrução crítica-reflexiva das mesmas.

A realização da formação-crítico colaborativa na formação continuada de professores de espanhol, desenvolvida em longo prazo,auxilia na criação de iniciativas entre universidade e escola as quais não visem o treinamento desses profissionais, mas que resgatem e promovam discussões teórico-metodológicas a cerca do ensino de língua estrangeira, na garantia de colaborar na formação de professores sabedores de suas abordagens de ensino e desenvolvidos em suas competências. O trabalho de formação crítico –colaborativo possibilita desconstruir e reconstruir ações-teórico-práticas para o ensino de língua espanhola de maneira conjunta, parceira, entre pesquisadores- formadores e professores em formação, onde

objetivo não é trazer modelos prontos, mas mediar para a emancipação de um profissional crítico- reflexivo que busque novas ações para sua prática.

“USTEDES VIENEN COM LA TEORIA Y NOSOTROS TENEMOS LA PRÁCTICA”: la pesquisa-acción crítico-colaborativa en la formación continuada de profesores de español

Resumen

En este artículo, discutimos la forma de establecer las acciones teórico-prácticas de una profesora de español que trabaja en la enseñanza secundaria, además de comprender cómo la formación crítico- colaborativa puede ayudar a las nuevas prácticas en la enseñanza y el aprendizaje en las clases de lengua española. La metodología se realizó mediante la investigación-acción- crítico de colaborativa, ya que busca que el participante reflexione sobre sus acciones prácticas en el aula, y buscar la transformación a través de la colaboración del investigador-formador. Los resultados indican que la colaboración en la formación crítica requiere un carácter procesal a largo plazo, para que realmente alcance el proceso de emancipación de profesores críticos y reflexivos acerca de su enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera.

Palabras clave: Formación- crítico colaborativa. Enseñanza y aprendizaje de lengua española. Formación continuada.

REFERÊNCIAS

ABADÍA. P. M. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. 1ª ed. Madrid: España. Edelsa Grupo Didascalía, 2000.

ALARCÃO, I. **Processos reflexivos em uma escola reflexiva**. 4ªed. São Paulo: Cortez , 2011.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional**. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, vol. 3, n. 01, Brasília, 2004.

_____. J. C. P. **O professor de língua estrangeira em formação**. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes editoras, 2009.

BRASIL, MEC. **Lei de obrigatoriedade da Oferta do Ensino de Espanhol**. Brasília. Lei 11.161/05. 2005.

CONSOLO. D. A.; MARTINS. M. J.; ANCHIETA. P. P. **Desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa no curso de letras: uma experiência**. Em Aberto, v. 22, p. 31-45, 2009.

DANIEL, L. A. **O Professor regente, o professor orientador e os estagiários supervisionados na formação inicial de futuros professores de letras**. Piracicaba,SP, 2009. 152f. Dissertação de Mestrado: Universidade Metodista de Piracicaba. 2009

FRANCO. M. A. S. **Pedagogia da Pesquisa- ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

LIBERALI. F. C. **Atividade Social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo : Moderna, 2009.

_____. Atividade Social com base para o ensino de língua estrangeira. In: CANO. M. R.O; LIBERALI. F. C. (Org.) **A reflexão e a prática no ensino**. vol 2. São Paulo : Blücher, 2012.

_____.As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES. M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

LEFFA, V. J. **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Edulcat, 2001.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 2001

MAGALHÃES. M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In:

MAGALHÃES. M. C. C.(Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MAUAD, A. M. Fotografia e história: possibilidades de análise. In: CIAVATTA, M.; ALVES, N. **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação.** São Paulo: Cortez; 2004. p. 136. **apud** EDINALVA. N. N.; PATRÍCIA. H. V. R. M, et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel .Pelotas [30]: 187 - 199, janeiro/junho 2008.

MULIK. K. B. **O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história.** Crátulo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários, UNIPAM, 5 (1):14-22, 2012

OLIVEIRA, A. P. R . **A colaboração crítica na compreensão e transformação do ensino-aprendizagem de inglês: atividade de formação de professor.** São Paulo, 2011. 195f. Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2011.

PESSOA, Rosane Rocha. **O livro didático na perspectiva da formação de professores.**Trab. linguist. apl., Campinas , v. 48, n. 1, Jun. 2009 .

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: GHEDIN. E.; PIMENTA. S.G. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

REIS. V. S.; SILVA. L. C.; TORRES. A. M. M. **Teorizando a Prática ou Praticando a Teoria? Os deslocamentos identitários de duas professoras de inglês em um grupo de pesquisa-ação.** Trab. Ling. Aplic., Campinas, 50(1): 55-74, Jan./Jun. 2011

SIQUEIRA. S. O ensino de inglês na escola pública: do professor posição ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo.In:LIMA. D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SCHÖN. D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

XAVIER, R. P.; URIO, E. D. W. **O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa?** .Trab.Ling.Aplic., Campinas, 45(1) - Jan./Jun. 2006.

ZOLIN-VESZ, F.; VILHENA, F. B. K. **Acuerdo cerrado (des)construindo o discurso utilitarista sobre a aprendizagem da língua espanhola.**Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(52.2): 259-269, jul./dez. 2013

APÊNDICE A- Termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) participante:

Sou estudante do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol- Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Cerro Largo. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão da professora *Roberta Kolling Escalante*, cujo objetivo é compreender as ações teórico-práticas utilizadas pela professora participante da pesquisa e construir um processo crítico-colaborativo entre licencianda- pesquisadora e professora em atuação.

Sua participação envolve responder a um questionário com questões abertas referentes à atividade docente, bem como seu envolvimento em uma entrevista semi- estruturada, uma videogravação e sessões reflexivas de estudo.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-la.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela professora pesquisadora- orientadora e pela licencianda- pesquisadora, através dos fones : 55 8114- 2188 / 55 8123 4889.

Atenciosamente

Nome e assinatura do(a) estudante

Local e data

Matrícula:

Nome e assinatura do(a) professor(a) supervisor(a)/orientador(a)

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data

APÊNDICE B- Questionário do participante da pesquisa

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
GRADUAÇÃO EM LETRAS PORTUGUÊS E ESPANHOL -
LICENCIATURA
CAMPUS CERRO LARGO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO- TCC**

QUESTIONÁRIO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA**1. Dados pessoais:**

- a) Nome:
- b) Nome fictício para pesquisa:
- c) Idade:

2. Atividade Profissional:

- d) Área de formação (curso de nível superior, instituição e ano de conclusão)?
- e) Possui pós- graduação (ano de conclusão)?
- f) Quanto tempo atua com língua inglesa e língua espanhola na educação básica?
- g) Quanto tempo atua na rede estadual? Carga horária semanal (e número de horas em sala de aula)
- h) Para você o que torna um professor de língua estrangeira competente?
- i) Com que frequência você participa de eventos científicos?(encontros, semanas, congressos, simpósios)
- j) A sua escola adota o livro didático? Em caso de positivo, qual livro? Você usa o livro didático em suas aulas? Em que situações?
- k) Em sua opinião, é possível ensinar uma língua estrangeira sem utilizar o livro didático? Como isso seria possível?

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Gularte, Paola
VOCÊS VÊM COM A TEORIA E A GENTE TEM A PRÁTICA : A
pesquisa-ação crítico-colaborativa na formação
continuada de professores de espanhol/ Paola Gularte. --
2014.
31 f.

Orientador: Roberta Kolling Escalante.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de LETRAS
PORTUGUÊS E ESPANHOL , Cerro Largo, RS, 2014.

1. Formação crítico- colaborativa. 2.
Ensino-aprendizagem de língua espanhola. 3. Formação
continuada. . I. Escalante, Roberta Kolling, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
CAMPUS CERRO LARGO
CURSO DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO

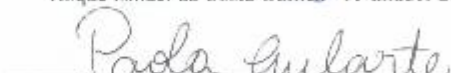
Ata de Defesa do Trabalho de Conclusão em Letras de **Paola Gularte**.

Aos vinte e três dias do mês de julho de dois mil e quatorze, reuniu-se a banca examinadora do trabalho apresentado como Trabalho de Conclusão em Letras de **Paola Gularte**, intitulado: "VOCÊS VÊM COM A TEORIA E A GENTE TEM A PRÁTICA": A PESQUISA-AÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESPANHOL". Compuseram a banca examinadora os professores **Roberta Kolling Escalante** (Orientadora), **Marcus Vinicius Liessem Fontana** e **Roque Ismael da Costa Güllich**. Após a exposição oral, a candidata foi arguida pelos componentes da banca que reuniram-se, reservadamente, e decidiram APROVAR, com a nota 9,8. Para constar, redigi a presente Ata, que aprovada por todos os presentes, vai assinada por mim, Coordenadora do Curso de Letras, e pelos demais membros da banca.


 Roberta Kolling Escalante - Orientadora


 Marcus Vinicius Liessem Fontana - Avaliador 1


 Roque Ismael da Costa Güllich - Avaliador 2


 Paola Gularte - Acadêmica


 Ana Cláudia Porto
 Coordenadora do Curso de Letras