**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

JEFFERSON JANUÁRIO DOS SANTOS

**A qualidade e a qualificação no ensino de espanhol nos Centros de
Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná (Celem-PR):
um estudo de caso**

**São Paulo
2017**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

JEFFERSON JANUÁRIO DOS SANTOS

**A qualidade e a qualificação no ensino de espanhol nos Centros de
Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná (Celem-PR):
um estudo de caso**

Versão corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), Linha de Pesquisa Linguagem e Educação, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. I. Gretel M. Eres Fernández.

**São Paulo
2017**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
375.136
S237q	Santos, Jefferson Januário dos A qualidade e a qualificação no ensino de espanhol nos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná (Celem): um estudo de caso / Jefferson Januário dos Santos; orientação Isabel Gretel María Eres Fernández. São Paulo: s.n., 2017. 334 p. ils.; grafs.; tabs.; anexos; apêndice Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Ensino e Aprendizagem 2. Língua Espanhola (Qualidade) 3. Qualificação profissional I. Eres Fernández, Isabel Gretel María, orient.
-

Nome: SANTOS, Jefferson Januário dos

Título: A qualidade e a qualificação no ensino de espanhol nos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná (Celem): um estudo de caso

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), Linha de Pesquisa Linguagem e Educação, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em:

Banca examinadora

Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández

Instituição: Faculdade de Educação – USP

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

À minha amada mãe, Nailde C. Santos, que me ensinou, na prática, o significado da palavra resiliência.

À minha irmã, Jaqueline C. Santos, exemplo de professora competente e de irmã afável sempre disposta a dar um abraço apertado nos momentos difíceis.

À Profa. Dra. I. Gretel M. Eres Fernández, que contribuiu decisivamente para o meu crescimento intelectual ao longo de toda a minha trajetória formativa na USP, pelas orientações precisas e competentes sem as quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

À Profa. Dra. Cibele Krause Lemke, pelas observações por ocasião do exame de qualificação, fundamentais para o refinamento deste estudo.

À Profa. Dra. Vera Lúcia Marinelli, por estar presente em alguns dos momentos mais relevantes de minha carreira acadêmica e pela leitura atenta de meu relatório de qualificação.

Aos professores integrantes deste estudo, pela disponibilidade e pelos diálogos sobre as possibilidades e dificuldades relacionadas à nobre tarefa de ensinar.

Aos professores participantes do estudo piloto, pelo auxílio à melhoria de nossos instrumentos de pesquisa.

À Juliane Fava Turrissi que, com seus sorrisos e afagos, tornou menos árdua a tarefa de finalizar esta tese.

À minha amiga, Simone Rinaldi, pelo companheirismo e pelos ensinamentos relacionados à importância de buscarmos constantemente a felicidade.

Às minhas amigas do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Espanhol da FE-USP, pelo carinho e por trilharmos juntos os caminhos da aprendizagem.

A todos os meus amigos da USP, representados por Márcia D. Silva, Marcos V. Lemos, Rafaela C. Procknov e Renê M. Trindade, que me mostraram a necessidade de lutarmos por nossos sonhos.

À Universidade Estadual de Londrina e, em especial, aos membros do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, pela licença concedida para a conclusão desta tese.

Aos professores do SESI de Ferraz de Vasconcelos-SP que me ensinaram as primeiras letras.

À população do Estado de São Paulo que, por meio de seus impostos, financiou toda a minha formação na Universidade de São Paulo.

O meu discurso em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia é o discurso de quem recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de ser gente, que o fatalismo deteriora.

Paulo Freire (2001, p. 86).

RESUMO

SANTOS, J. J. **A qualidade e a qualificação no ensino de espanhol nos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná (Celem): um estudo de caso.** 2017. 334 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

No contexto pós-criação do Mercosul (em 1991), quando houve um aumento substancial da demanda e oferta de cursos públicos e privados de Espanhol Língua Estrangeira (IRALA, 2004), tornou-se premente a realização de estudos que contribuíssem para a difusão desse idioma de maneira qualificada (HOPKINS, 1987). Algumas pesquisas (SANTOS, 2007, 2011) indicam que se leve em consideração o trabalho desenvolvido em instituições públicas de ensino de idiomas existentes em diversos estados brasileiros para que se possa realizar um debate teórico fundamentado sobre o tema. Uma dessas organizações é o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná (Celem), local em que desenvolvemos nossa investigação a qual analisa, fundamentalmente, questões relacionadas à qualidade e à qualificação (MURILLO, 2007; SANTOS, 2011) no ensino de espanhol. O problema central deste estudo revela-se por meio da seguinte indagação: a ação colaborativa entre pesquisador e professores do Celem em seu próprio *locus* profissional poderia gerar, de fato, um avanço pedagógico no que se refere à qualidade educativa no ensino de espanhol nas três unidades pesquisadas? Partimos da hipótese de que essa interação poderia melhorar significativamente tais contextos de ensino. Para respondermos à pergunta da pesquisa, relacionada às possíveis melhorias das atividades nos cursos estudados, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: a) verificar o funcionamento burocrático, pedagógico e organizacional do Celem para aferir se esses componentes oferecem os subsídios necessários a uma prática letiva eficaz (MURILLO, 2007); b) conhecer a concepção de cada docente colaborador sobre o ensino (ROUSSIAU; BONARDI, 2001) das cinco dimensões da qualidade educativa estabelecidas em Santos (2011); c) aferir, por intermédio de estudos preliminares (questionários, entrevistas e observações de aulas), a necessidade de delimitar outras dimensões da qualidade para um entendimento mais preciso dos contextos letivos analisados (demonstrou-se, com essa atividade, a pertinência de inclusão da Dimensão 6: Materiais Didáticos e, também, da Dimensão 7: Motivação e Narrativas dos alunos); d) apurar se houve avanço (HOPKINS, 1987) nas concepções dos docentes e nos cursos observados após as intervenções do pesquisador voltadas à mudança (BLANCO, 2008); e e) averiguar a relevância de ações formativas mais constantes e sistemáticas direcionadas aos profissionais colaboradores com vistas à melhoria de suas práticas (MURILLO, 2007). A metodologia desta investigação foi essencialmente qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), com a utilização de questionários, entrevistas e observações de aula que forneceram os dados necessários à análise das concepções e ações pedagógicas dos professores estudados. Também fizemos uso

da pesquisa-ação crítica (SANTORO FRANCO, 2005), caracterizada pela interação constante entre pesquisador e agentes do contexto estudado, o que possibilitou o desenvolvimento de atividades colaborativas (BARBIRATO, 2005) que levaram a mudanças positivas. Os principais dados obtidos, após a correspondente análise e triangulação, indicaram a pertinência das atividades de qualificação nos cursos dos educadores investigados, posto que, em maior ou menor grau, houve melhorias (HOPKINS, 1987) em suas aulas. Além disso, o exame dos dados revelou também a necessidade de que referidas práticas eficazes tenham continuidade, visto que o êxito duradouro desse tipo de processo demanda reflexão, planejamento e avaliação constantes (MURILLO, 2007, 2008).

Palavras-chave: Celem. Ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Espanhol. Qualidade. Qualificação.

ABSTRACT

SANTOS, J. J. **Quality and qualification in teaching Spanish in the Modern Foreign Language Centers of Paraná (Celem): a case study.** 2017. 334 f. Thesis (Doctoral) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2017.

After the creation of Mercosul – Southern Common Market – (in 1991), in which there was a substantial increase in the demand and supply of public and private courses of Spanish as Foreign Language (IRALA, 2004), there was also the necessity of carrying out studies that contributed to the diffusion of the language in a qualified manner (HOPKINS, 1987). Some studies (SANTOS, 2007, 2011) indicate that the work carried out in public language teaching institutions in several Brazilian states should be taken under consideration to have a well-grounded theoretical debate. The research, carried out at the Center for Modern Foreign Languages of Paraná (Celem), fundamentally analyzes issues related to quality and qualification in teaching Spanish (MURILLO, 2007; SANTOS, 2011). This study intends to answer the following question: Could the collaborative action between researchers and Celem teachers in their own professional *locus*, in fact, generate pedagogical advances considering the Spanish classes quality at the three units that participated the survey? The initial hypothesis indicates that this interaction could significantly improve such teaching contexts. In order to answer the question and to suggest possible improvements of the activities in the courses studied, the following specific objectives were established for this dissertation: a) to verify Celem bureaucratic, pedagogical and organizational operations to verify if these components provide the necessary support to an effective teaching practice (MURILLO, 2007); b) to get to know the understanding of each professional considering teaching practices (ROUSSIAU; BONARDI, 2001) in the five dimensions of educational quality, as established by Santos (2011); c) to assess, through questionnaires, interviews, and classroom observations, the need to limit other dimensions of quality for a more precise understanding of the analyzed school contexts (based on these, justifying the relevance of including in the dissertation Dimension 6 : Didactic Materials as well as Dimension 7: Motivation and Narratives of students); d) to determine if there was progress (HOPKINS, 1987) in the teachers' conceptions and in the courses observed after the interventions of the researcher (BLANCO, 2008); and e) to ascertain the relevance of more constant and systematic training actions aimed at the improvement of these professionals' practices (MURILLO, 2007). The methodology of this research was essentially qualitative. The methodology of this research was essentially qualitative (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), using questionnaires, interviews and classroom observations that provided the necessary data to analyze the conceptions and pedagogical actions of the educators investigated. Critical action research was also carried (SANTORO FRANCO, 2005). This approach is characterized by constant interaction between the researcher and the teachers, which allows the development of collaborative activities that lead to positive changes (BARBIRATO, 2005). The main data obtained, after analysis and triangulation, indicated the relevance of the qualification activities in the classes of the teachers who participated in the study, signifying that, to a greater or lesser degree, there were improvements (HOPKINS, 1987). In addition, data analysis has also revealed the need for such

qualification practices to continue, since, for lasting successful results, this type of process requires constant reflection, planning and evaluation (MURILLO, 2007, 2008).

Keywords: Celem. Teaching and learning foreign languages. Spanish. Quality. Qualification.

RESUMEN

SANTOS, J. J. La calidad y la mejora educativa en la enseñanza de español en los Centros de Lenguas Extranjeras Modernas de Paraná (Celem): un estudio de caso. 2017. 334 f. Tesis (Doctorado) – Facultad de Educación, Universidad de São Paulo, São Paulo, 2017.

Tras la creación del Mercosur (en 1991), cuando hubo un aumento sustantivo de la demanda y oferta de cursos públicos y privados de Español Lengua Extranjera (IRALA, 2004), se hizo urgente la realización de estudios que contribuyeran a la difusión de ese idioma de manera calificada (HOPKINS, 1987). Algunas investigaciones (SANTOS, 2007, 2011) indican que se lleve en cuenta el trabajo de instituciones públicas de enseñanza de idiomas de diversos estados brasileños para que se realice una discusión teórica fundamentada del tema. Una de esas organizaciones es el Centro de Lenguas Extranjeras Modernas (Celem), institución en que desarrollamos nuestro estudio que analiza, esencialmente, cuestiones relacionadas con la calidad y la mejora educativa (MURILLO, 2007; SANTOS, 2011) en la enseñanza de español. El problema central planteado se revela en la pregunta: ¿la acción colaborativa entre investigador y profesores del Celem en su propio sitio de actuación podría generar, de hecho, un avance pedagógico en lo que se refiere a la calidad educativa en la enseñanza de español en las tres unidades investigadas? Partimos de la hipótesis de que esa interacción podría mejorar significativamente referidos contextos de enseñanza. Para contestar la pregunta de la investigación, relacionada a las posibles mejoras educativas, establecimos los siguientes objetivos específicos: a) verificar el funcionamiento burocrático, pedagógico y organizacional del Celem para medir si esos componentes ofrecen los subsidios necesarios a una práctica lectiva eficaz (MURILLO, 2007); b) conocer la concepción de cada docente colaborador sobre la enseñanza (ROUSSIAU; BONARDI, 2001) de las cinco dimensiones de la calidad educativa establecidas en Santos (2011); c) comprobar, por medio de estudios preliminares (cuestionarios, encuestas y observaciones de clases), la necesidad de delimitar otras dimensiones de la calidad para una comprensión más adecuada de los contextos lectivos analizados (se demostró, con esa actividad, la importancia de incluir la Dimensión 6: materiales didácticos y, la Dimensión 7: motivación y narrativas de los alumnos); d) examinar si hubo avance (HOPKINS, 1987) en las concepciones de los docentes y en los cursos tras las intervenciones del investigador (BLANCO, 2008); y e) averiguar la relevancia de acciones formativas más sistemáticas direccionadas a los profesionales investigados con el reto de mejorar sus prácticas (MURILLO, 2007). La metodología adoptada es esencialmente cualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) con la utilización de cuestionarios, encuestas y observaciones de clases que proporcionaron los datos necesarios al análisis de las concepciones y acciones pedagógicas de los profesores. También utilizamos la investigación-acción crítica (SANTORO FRANCO, 2005) caracterizada por la interacción constante entre investigador y los agentes del contexto estudiado, lo que posibilitó el desarrollo de actividades colaborativas (BARBIRATO, 2005) que

llevaron a cambios positivos. Los principales datos obtenidos, tras el correspondiente análisis, indicaron la pertinencia de actividades de mejora en los cursos de los educadores investigados, teniendo en cuenta que, en mayor o menor grado, hubo mejoras (HOPKINS, 1987) en sus clases. Además, el examen de los datos reveló que dichas prácticas calificadoras deben continuar, ya que el éxito de ese tipo de proceso requiere reflexión, planificación y evaluación constantes (MURILLO, 2007, 2008.)

Palabras-clave: Celem. Enseñanza y aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Español. Calidad. Mejora Educativa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação dos elementos ligados à competência comunicativa	149
Figura 2 - Residências hispânicas.....	157
Figura 3 - Atividade relacionada ao áudio sobre a busca de um apartamento.....	158
Figura 4 - Infográfico sobre ditaduras na América Latina	163
Figura 5 - Reportagem sobre a história das mães da <i>Plaza de Mayo</i> - Argentina ..	164
Figura 6 - Atividades de compreensão do gênero receita	165
Figura 7 - Tópicos gramaticais relacionados ao estudo da receita de alfajor	166
Figura 8 - As variedades do espanhol.....	167
Figura 9 - Letra da música <i>Ella y Él</i> , Ricardo Arjona	168
Figura 10 - Atividades de compreensão oral música <i>Ella y Él</i>	169
Figura 11 - Tira cómica de Gaturro	179

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Questões gerais acerca do Projeto Celem	108
Gráfico 2 - Sobre questões relativas ao ambiente de ensino e aprendizagem	111
Gráfico 3 - Sobre aspectos linguísticos e pedagógicos	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teorias pedagógicas Moderna e Pós-Moderna67

Quadro 2 - Modalidades de erros na AE194

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de cursos de idiomas dos Celem.....	49
Tabela 2 - Caracterização dos sujeitos do estudo.....	89
Tabela 3 - Caracterização dos sujeitos do estudo piloto	101
Tabela 4 - Grau de relevância dos componentes relacionados aos erros.....	120
Tabela 5 - Frequência de abordagem dos componentes nas aulas.....	121
Tabela 6 - Procedimentos mais relevantes para a motivação dos alunos.....	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEE-PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEB	Câmara de Educação Básica
CEL-SP	Centro de Estudos de Línguas do estado de São Paulo
Celem-PR	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná
CIL	Centro Interescolar de Línguas de Brasília
CLN	Centro de Línguas de Niterói
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEB	Diretoria de Educação Básica
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
ELE	Espanhol Língua Estrangeira
EM	Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
Fapesp	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FC	Fenômenos Culturais
FE-USP	Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo
FFLCH- USP	Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo
IES	Instituição de Educação Superior
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
MD	Material Didático
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
OC	Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
QPM	Quadro Próprio do Magistério
USP	Universidade de São Paulo
SEB	Secretaria de Educação Básica
Seed-PR	Secretaria Estadual de Educação do Paraná
Sere-WEB	Sistema Estadual de Registro Escolar
Sued-PR	Superintendência da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	23
CAPÍTULO 1 – O CURRÍCULO ESCOLAR E O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO REGULAR BRASILEIRA	30
1.1 Os estudos sobre o currículo escolar	30
1.2 A institucionalização da disciplina língua espanhola nas escolas regulares da nação	35
CAPÍTULO 2 – ASPECTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS, PEDAGÓGICOS E ORGANIZACIONAIS DOS CELEM	44
2.1 Considerações iniciais sobre o Celem	44
2.1.1 A estrutura burocrático-organizacional do Celem	50
a. Os cursos de Línguas Estrangeiras Modernas do Celem	51
b. Duração e carga horária dos cursos	51
c. Oferta dos cursos.....	52
d. Implantação do Celem nas instituições de ensino	53
e. Formação e funcionamento das turmas	53
f. Demandas.....	54
g. Sistema estadual de registro – Sere/WEB	54
h. Matrículas.....	54
i. Frequência	55
j. Avaliação	55
k. Docentes que podem atuar no Celem.....	55
l. Funções dos profissionais do Celem	57
2.1.2 A Lei federal n.º 11.161/2005: repercussões no Celem.....	58
CAPÍTULO 3 – COMPONENTES TEÓRICOS PARA UM ENSINO DE BOA QUALIDADE	63
3.1 O enfoque pedagógico da qualidade: considerações iniciais	63
3.1.1 As teorias modernas e pós-modernas para a educação: que pressupostos adotar para promover um ensino de boa qualidade?...65	
3.1.2 A teoria histórico-cultural e a qualidade educativa: compreendendo os processos psicológicos da aprendizagem	75
3.2 O enfoque pedagógico da qualidade no ensino de ELE: considerações específicas.....	77

3.2.1 Dimensões e indicadores de qualidade educativa.....	80
3.2.2 Indicadores de qualidade em LE: prática docente	82
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DA PESQUISA.....	88
4.1 O <i>locus</i> e os sujeitos da pesquisa	88
4.2 A metodologia da pesquisa	93
4.2.1 A pesquisa qualitativa.....	93
4.2.2 A pesquisa quantitativa.....	96
4.2.3 A pesquisa-ação crítica	97
4.2.4 O estudo piloto	99
4.2.4.1 Caracterização dos sujeitos e das unidades escolares integrantes do estudo piloto	101
4.3 Procedimentos de avaliação do processo de melhoria e análise dos dados.....	102
CAPÍTULO 5 - INDICADORES E DIMENSÕES DA QUALIDADE EDUCATIVA NOS CELEM.....	106
5.1 Questionários: dados iniciais	106
5.1.1 Sobre o Celem como projeto de forma geral	107
5.1.2 Sobre o ambiente de ensino e aprendizagem no Celem	110
5.1.3 Sobre aspectos linguísticos e pedagógicos	115
5.2 Entrevistas, observações de aula e atividades de requalificação	122
5.2.1 Dimensão 1: o ambiente escolar.....	123
5.2.1.1 Dimensionamento das turmas	123
5.2.1.2 Adequação do ambiente e do espaço escolar	126
5.2.1.3 Relação entre a coordenação pedagógica-direção da escola regular e o Celem.....	127
5.2.1.4 Motivação dos docentes pesquisados para atuar no Celem ...	130
5.2.2 A qualidade das interações em sala de aula	132
5.2.2.1 Descrições de aulas observadas – pré-intervenção	139
5.2.2.1.1 Descrição de aula de P-01	139
5.2.2.1.2 Descrição de aula de P-02	140
5.2.2.1.3 Descrição de aula de P-03	140
5.2.2.1.4 Análises das atividades – pré-intervenção	140
5.2.2.2 Descrições de aulas observadas – pós-intervenção.....	142
5.2.2.2.1 Descrição de aula de P-01	142
5.2.2.2.2 Descrição de aula de P-02	143
5.2.2.2.3 Descrição de aula de P-03	143
5.2.2.2.4 Análise das atividades – pós-intervenção.....	144

5.3 Dimensão 2: a competência comunicativa e as habilidades linguísticas	147
5.3.1 Descrições de aulas observadas – pré-intervenção	156
5.3.1.1 Descrição de aula de P-01	156
5.3.1.2 Descrição de aula de P-02	158
5.3.1.3 Descrição de aula de P-03	159
5.3.1.4 Análise das atividades – pré-intervenção	160
5.3.2 Descrições de aulas observadas – pós-intervenção	162
5.3.2.1 Descrição de aula de P-01	163
5.3.2.2 Descrição de aula de P-02	165
5.3.2.3 Descrição de aula de P-03	167
5.3.2.4 Análise das atividades – pós-intervenção	169
5.4 Dimensão 3: a abordagem dos elementos culturais	172
5.4.1 Entrevistas, descrições de aula e atividades requalificadoras	174
5.4.2 Descrições de aulas observadas – pré-intervenção	177
5.4.2.1 Descrição de aula de P-01	178
5.4.2.2 Descrição de aula de P-02	178
5.4.2.3 Descrição de aula de P-03	179
5.4.2.4 Análise das atividades – pré-intervenção	180
5.4.3 Descrições de aulas observadas – pós-intervenção	186
5.4.3.1 Descrição de aula de P-01	186
5.4.3.2 Descrição de aula de P-02	187
5.4.3.3 Descrição de aula de P-03	188
5.4.3.4 Análise das atividades – pós-intervenção	188
5.5 Dimensão 4: o tratamento do erro	191
5.5.1 Descrições de aulas observadas – pré-intervenção	198
5.5.1.1 Descrição de aula de P-01	200
5.5.1.2 Descrição de aula de P-02	201
5.5.1.3 Descrição de aula de P-03	202
5.5.1.4 Análise das atividades – pré-intervenção	203
5.5.2 Descrições de aulas observadas – pós-intervenção	206
5.5.2.1 Descrição de aula de P-01	206
5.5.2.2 Descrição de aula de P-02	207
5.5.2.3 Descrição de aula de P-03	208
5.5.2.4 Análise das atividades – pós-intervenção	209
5.6 Dimensão 5: o processo avaliativo	212
5.6.1 Descrições e análises conjuntas de aulas de P-01, P-02 e P-03 – pré-intervenção	217

5.6.2	Descrições e análises conjuntas de aulas de P-01, P-02 e P-03 – pós-intervenção.....	221
5.7	Dimensão 6 – Os materiais e recursos didáticos	223
5.7.1	Os livros didáticos adotados	228
5.7.2	Descrições de aulas observadas – pré-intervenção	234
5.7.2.1	Descrição de aula de P-01	235
5.7.2.2	Descrição de aula de P-02	235
5.7.2.3	Descrição de aula de P-03	236
5.7.2.4	Análise das atividades – pré-intervenção	237
5.7.3	Descrições de aulas observadas – pós-intervenção	240
5.7.3.1	Descrição de aula de P-01	241
5.7.3.2	Descrição de aula de P-02	241
5.7.3.3	Descrição de aula de P-03	242
5.7.3.4	Análise das atividades – pós-intervenção.....	243
5.8	Dimensão 7 – A motivação e a abordagem das narrativas relativas à vida dos discentes	247
5.8.1	Descrições de aulas observadas – pós-intervenção	255
5.8.1.1	Descrição de aula de P-01	256
5.8.1.2	Descrição de aula de P-02	257
5.8.1.3	Descrição de aula de P-03	257
5.8.1.4	Análise das atividades – pós-intervenção.....	258
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	261
	REFERÊNCIAS	273
	APÊNDICES.....	295
	APÊNDICE A – MODELO DE QUESTIONÁRIO	295
	APÊNDICE B – MODELO DE QUESTIONÁRIO PILOTO	299
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	301
	APÊNDICE D – ROTEIRO PILOTO DE ENTREVISTA	303
	APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	307
	APÊNDICE F – ROTEIRO PILOTO DE OBSERVAÇÃO.....	310
	ANEXOS	313
	ANEXO A – PARECER CEE/CEB N°331/09	313
	ANEXO B – DELIBERAÇÃO N.º 06/09 APROVADA EM 15/12/09.....	319
	ANEXO C – INSTRUÇÃO N° 021/2010-SUED/SEED	321
	ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	324
	ANEXO E – INSTRUÇÃO SUED/SEED N° 010/2013.....	325

INTRODUÇÃO

As origens desta pesquisa de doutorado remontam ao ano de 2003, início de nossa graduação em Letras/Português-Espanhol na Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – FFLCH-USP. Naquele momento, tivemos contato com alguns colegas do curso que demonstravam competências (ALMEIDA FILHO, 1993) elevadas no uso da língua espanhola. Surgiram, então, indagações que viriam a ser alvo de nossos futuros trabalhos investigativos, isto é: onde eles teriam aprendido o idioma, em instituições de iniciativa pública ou privada, em que parâmetros de qualidade as atividades letivas dessas instituições se fundamentariam? Nesse sentido, foi uma surpresa a descoberta de que esses colegas haviam estudado em um projeto público, o Centro de Estudos de Línguas de São Paulo – CEL-SP – e que, em geral, enunciavam muitos elementos positivos em relação às suas experiências de aprendizagem.

Referidas perguntas iniciais geraram a necessária motivação para que empreendêssemos uma pesquisa de Iniciação Científica denominada: “Centros de Estudos de Línguas de São Paulo: uma longa experiência no ensino de Espanhol Língua Estrangeira”¹. Essa investigação teve como objetivo central analisar representações (ROUSSIAU; BONARDI, 2001, p. 19) de mais de 200 alunos, 21 professores e cinco coordenadores acerca da qualidade de ensino e aprendizagem de espanhol em cinco unidades do CEL localizadas na capital, grande São Paulo e no interior paulista. Em linhas gerais, essas representações mostraram-se amplamente positivas, descoberta indicativa de que havia no projeto experiências pedagógicas relevantes a serem pesquisadas, que poderiam contribuir para o avanço dos estudos relacionados à qualidade na difusão da Língua Espanhola no estado de São Paulo e, até mesmo, no país.

Tendo isso em mente, desenvolvemos uma pesquisa de Mestrado (SANTOS, 2011)² que se centrou, entre outros elementos, na análise das políticas públicas para a difusão do ensino de espanhol em São Paulo, na delimitação de alguns indicadores do que caracteriza a qualidade no ensino do idioma e no estudo dos

¹ Pesquisa desenvolvida na Faculdade de Educação da USP, orientada pela Profa. Dra. I. Gretel M. Eres Fernández e que contou com financiamento da Fapesp.

² Pesquisa também levada a efeito na Faculdade de Educação da USP, orientada pela Profa. Dra. Vera Lúcia Marinelli e que contou com financiamento da Fapesp.

parâmetros de qualidade em que se baseavam as abordagens, métodos e estratégias de ensino de cinco professores de três unidades da instituição pública que abriga o maior número de alunos em cursos extracurriculares de Espanhol Língua Estrangeira – ELE – no estado de São Paulo, o Centro de Estudos de Línguas.

Concluído aquele primeiro trabalho pós-graduado e tendo em vista o princípio de nossas atividades profissionais numa universidade pública no estado do Paraná, consideramos pertinente aproximar-nos à realidade da situação da língua espanhola nas escolas públicas desse estado, motivo pelo qual nos propusemos o desenvolvimento de uma pesquisa que teve como base inicial o nosso estudo de mestrado.

O ponto de partida desta nova investigação consistiu em compreender o funcionamento burocrático, pedagógico e organizacional de uma instituição igualmente pioneira no ensino público de espanhol no Brasil, os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná (Celem). Após essa primeira etapa, preocupamo-nos em estudar de que forma a qualidade de ensino de ELE se faz presente em três escolas da cidade de Londrina, no norte paranaense. Para tanto, valemo-nos das cinco dimensões da qualidade (e de seus respectivos indicadores) no ensino de espanhol que delimitamos em atividades investigativas anteriores (SANTOS, 2007, 2011).

No que concerne ao conceito de qualidade, central para esta pesquisa, é pertinente revelar que ele é explicado detalhadamente no Capítulo 3; não obstante, salientamos que ele pode ser compreendido por meio das ideias de Dourado e Oliveira (2009, p. 202) que o fundamentam em uma perspectiva

[...] polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social.

No que tange às dimensões da qualidade educativa utilizadas como categorias de análise, servimo-nos, como evidenciado anteriormente, daquelas estabelecidas em Santos (2007, 2011), quais sejam: Dimensão 1: o ambiente da sala de aula; Dimensão 2: as habilidades linguísticas de compreensão leitora e auditiva, produção oral e escrita e a competência comunicativa; Dimensão 3: o elemento cultural, a proximidade da língua espanhola com a portuguesa e a

variedade linguística; Dimensão 4: o tratamento do erro; e Dimensão 5: o processo avaliativo.

Conforme explicado no capítulo destinado à metodologia da pesquisa (IV), na medida em que nos aprofundamos no assunto vislumbramos a necessidade de incluir duas outras dimensões, quais sejam: Dimensão 6: os materiais e recursos didáticos; e Dimensão 7: a motivação e as narrativas dos alunos.

Acrescentamos, ainda, um novo desafio em relação aos trabalhos anteriores voltados ao exame da qualidade educativa e que se torna o objetivo central da presente tese. Tal componente diz respeito à qualificação ou à melhoria educativa que, em linhas gerais, caracteriza como

[...] um esforço sistemático e contínuo direcionado à melhoria das condições de aprendizagem e de outras condições internas associadas em uma ou mais escolas, com a finalidade última de alcançar as metas educativas mais eficazmente. (VELZEN et al., 1985, p. 48)

Nesse sentido, o objetivo elementar foi compreender se é possível estabelecer processos eficazes de qualificação educativa em cursos de ELE do Celem-PR. Considerando o exposto, formulamos como principal pergunta de pesquisa a seguinte indagação: a ação colaborativa entre pesquisador-formador³ e professores de espanhol do Celem pode ter efeitos positivos para o estabelecimento de um processo de qualificação (MURILLO, 2007, 2008) que melhore significativamente os cursos ministrados pelos professores estudados? Partimos da hipótese de que sim, essa atividade colaborativa pode gerar uma difusão de concepções e práticas de melhor qualidade entre os docentes e a consequente melhoria nos cursos pesquisados.

Destarte, os estudos viabilizados pela pergunta de pesquisa possibilitam a compreensão de algumas incógnitas para o ensino de ELE nas unidades estudadas (Celem), por exemplo, se eventuais deficiências de formação inicial dos docentes⁴ ou mesmo estratégias de ensino pouco significativas⁵ para o aluno podem ser

³ Neste estudo, o pesquisador também assumiu a função de formador, isto é, teve a tarefa de auxiliar os docentes do Celem em atividades de requalificação profissional, processo que foi sediado nas próprias escolas em que referidos profissionais atuam.

⁴ Apresentamos referidos problemas no Capítulo 5 desta tese.

⁵ Moreira (2011, p. 26), com base nas ideias de Ausubel (1963), explica que a aprendizagem significativa é: “o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não-litera) à estrutura cognitiva do aprendiz”. Nesse sentido, esclarece ainda os conceitos de não arbitrariedade e substantividade: “Não-

minimizadas ou até sanadas após interações requalificadoras realizadas entre o pesquisador e os profissionais integrantes deste estudo em seu próprio local de atuação, isto é, em escolas do Celem na cidade de Londrina.

Com o propósito de elucidarmos nosso problema de pesquisa, relativo à pertinência de atividades requalificadoras no próprio ambiente de trabalho de professores do Celem para uma melhoria de suas atividades letivas, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a)** verificar o funcionamento burocrático, pedagógico e organizacional do Celem e, em especial, das três unidades escolares selecionadas para esta pesquisa;
- b)** conhecer o contexto de formação inicial dos docentes integrantes da pesquisa e verificar quais concepções e representações (ROUSSIAU; BONARDI, 2001, p.19) possuíam sobre o ensino das cinco dimensões da qualidade educativa delimitadas em Santos (2011);
- c)** aferir, por intermédio de estudos preliminares (questionários, entrevistas e observações de aulas), a necessidade de delimitar outras dimensões e indicadores de qualidade para um melhor entendimento dos contextos de ensino pesquisados (constatou-se, com essa atividade, a pertinência de inclusão da Dimensão 6: Materiais Didáticos e, também, da Dimensão 7: Motivação e Narrativas dos alunos);
- d)** apurar se houve avanço nos cursos dos docentes (tomadas, como base para a realização de tal tarefa, as teorias da qualidade expostas neste trabalho) e se ocorreram alterações nas concepções de ensino seguidas por esses educadores após as atividades de interação com o pesquisador, com o propósito de buscar a melhoria da qualidade; e
- e)** analisar a relevância da presença constante de atividades de formação continuada no próprio local de trabalho para um avanço mais significativo do ensino e aprendizagem de espanhol nas escolas pesquisadas.

arbitrariedade quer dizer que o material potencialmente significativo se relaciona de maneira não-arbitrária com o conhecimento já existente na estrutura cognitiva do aprendiz. Ou seja, o relacionamento não é com qualquer aspecto da estrutura cognitiva, mas sim com conhecimentos especificamente relevantes. [Já] substantividade significa que o que é incorporado à estrutura cognitiva é a substância do novo conhecimento, das novas ideias, não as palavras precisas usadas para expressá-las”.

Sobre o primeiro objetivo, revela-se a pertinência do estudo do macrofuncionamento da instituição, sua legislação regulamentadora e a correspondente proposta pedagógica dado que dois fatores principais: as escassas pesquisas sobre experiências públicas de ensino de espanhol existentes no Brasil (e, em especial, no Paraná) e a necessidade premente de uma melhor compreensão dessas instituições tendo em vista o novo papel⁶ que adquiriram no contexto de implementação da Lei federal nº 11.161/2005⁷, processo que, naturalmente, deve ser baseado em estudos que primem pela qualidade de ensino de ELE.

No que se refere ao segundo objetivo, pode-se asseverar que, como pretendíamos empreender processos de qualificação que atendessem, realmente, às eventuais dificuldades dos docentes pesquisados, era necessário conhecermos em que bases linguísticas e teórico-metodológicas esses educadores foram formados para, então, passarmos às etapas seguintes do processo de mudança. Nesse mesmo sentido consideramos pertinente verificar as representações (ROUSSIAU; BONARDI, 2001, p. 19) que eles possuíam sobre as dimensões da qualidade do ensino de Língua Estrangeira (LE) que estudamos (SANTOS, 2011).

O terceiro objetivo elencado explicita nossa compreensão sobre a necessidade e a pertinência de adaptação e criação de novas dimensões e indicadores para que se pudesse explicar de maneira mais efetiva, segundo o enfoque da qualidade educativa, quais eram as concepções com que os professores se identificavam e às quais se filiavam e como eles utilizavam abordagens⁸ e métodos⁹ de ensino em suas aulas.

⁶ No Capítulo 2 explicitamos esse papel.

⁷ Cabe destacar que a Lei nº 11.161/2005 foi revogada no início do ano de 2017 por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro, que institui uma reforma no Ensino Médio. Desse modo, a língua espanhola que era, até então, uma disciplina de oferta obrigatória nos currículos das escolas de EM do país, passou a ser optativa apenas naqueles estabelecimentos de ensino que desejarem oferecer outra(s) língua(s) estrangeira(s). Não obstante, ainda não temos dados consistentes sobre as consequências de referida medida para as atividades educativas do Celem.

⁸ O **Glossário de Linguística Aplicada** define abordagem como: “Composto de concepções dos agentes sobre língua, aprender e ensinar uma nova língua que orienta o processo real de ensino e aprendizado dessa língua-alvo marcando-o com os traços distintivos de uma filosofia de trabalho. Na abordagem se aninha a base de conhecimentos composta majoritariamente por crenças, mas também por pressupostos explicitamente teorizados que vão se agregando e transformando as crenças. Além da base de conhecimentos, no plano das abordagens estão, ainda, os condicionantes afetivos de cada agente e as atitudes mantidas por eles. No ensino contemporâneo de línguas, duas grandes reduções de abordagens co-existem: a estrutural-sistêmico-gramatical e a comunicativo-interacional centradas na forma e no sentido em construção da/na língua-alvo, respectivamente”. Disponível em: <<http://glossario.sala.org.br/>>. Acesso: 09 jul. 2017.

⁹ Entendemos o conceito de método como o: “Conjunto de procedimentos para fazer os aprendentes experienciarem a nova língua. Sob essa rubrica do método estão as técnicas que podemos reconhecer e os recursos previstos para apoiar e intensificar as experiências que se criarão nas salas

O quarto objetivo de nosso estudo mostra-se importante no sentido em que, por seu intermédio, verificamos os avanços dos professores após o estabelecimento de um processo de requalificação conjunto entre eles e o formador, tanto em temáticas ligadas ao conhecimento linguístico que adquiriram quanto a fatores teórico-metodológicos.

Cabe ressaltar que o papel do formador nesta investigação não teve o caráter de buscar e propor individualmente soluções para eventuais dificuldades didáticas dos professores do Celem, mas sim construir com eles alternativas teórico-pedagógicas para a melhoria das atividades letivas. Dessa asserção emerge o nosso conceito de formador de educadores, ou seja, um profissional mais experimentado teoricamente e também na prática letiva, e que reconstrói sua ação laboral constantemente, entendendo o processo de aprender a ensinar como algo: “[...] complexo – pautado em diversas experiências e modos de conhecimento – que se prolonga por toda a vida profissional do professor, envolvendo, dentre outros, fatores afetivos, cognitivos, éticos e de desempenho” (MIZUKAMI, 2000, p. 140).

O quinto e último objetivo desta tese propunha aferir se, de fato, a presença constante de formadores e interações formativas mais perenes entre os próprios agentes das instituições educativas integrantes desta investigação tinham papel relevante para o estabelecimento de um processo eficaz de qualificação (MURILLO, 2007, 2008).

No que diz respeito à estrutura do trabalho, no decorrer deste estudo trazemos à baila o histórico do ensino de espanhol no Brasil em sua relação com as teorias modernas do currículo (Capítulo 1). Evidenciamos, portanto, como se realiza a inclusão de determinadas disciplinas escolares nos currículos da EB, em detrimento de outros componentes (como a língua espanhola). Esse procedimento nos auxiliou a compreender o contexto de criação de uma das instituições pioneiras no ensino público de ELE no Brasil: o Celem-PR, de modo que, no Capítulo 2, discutimos, por meio da análise de alguns dos documentos regulamentadores do Projeto (Resolução Seed nº 3.546/86; Resolução Seed nº 3.881/1987 e Instrução Sued/Seed¹⁰ nº 010/2013), os fatores concernentes ao seu desenvolvimento histórico e, também, ao seu embasamento teórico e pedagógico. Com essas bases

de aula e nas extensões delas”. **Glossário de Linguística Aplicada. Projeto Glossa.** Disponível em: <<http://glossario.sala.org.br/>>. Acesso: 09 jul. 2017.

¹⁰ Superintendência de Educação/Secretaria Estadual de Educação.

orientadoras esclarecidas, o próximo passo consistiu em identificar se elas auxiliavam ou não a geração de eficácia educativa (HOPKINS, 1987) nas instituições estudadas. Dessa forma, notamos a importância de debater os componentes teóricos atinentes à qualidade e à qualificação no ensino de espanhol (Capítulo 3), isto é, os indicadores que podem ser usados para revelar se uma determinada atividade letiva se realiza de maneira eficaz ou se os patamares desejáveis de qualidade não são atingidos.

Já no Capítulo 4, descrevemos a metodologia de trabalho adotada (de caráter principalmente qualitativo), tarefa fundamental para a compreensão de nossos percursos investigativos, voltados à eficácia no ensino de ELE no Celem. Para tanto, apresentamos e analisamos os dados coletados por meio de questionários, entrevistas, observações de aulas e atividades requalificadoras, propostas com o objetivo de confirmar a nossa hipótese de pesquisa, ou seja, se as interações formativas entre pesquisador e professores de três unidades do Celem-PR poderiam qualificar (MURILLO, 2007, SANTOS, 2011) as práticas letivas nos contextos estudados.

Exposto todo o nosso trajeto investigativo, apresentamos a seguir o primeiro Capítulo desta tese em que dissertarmos a respeito de como a disciplina de língua espanhola partiu, ao longo dos últimos cem anos, de um estado de pouca valorização em termos linguísticos, culturais, econômicos entre outros e alçou-se à língua de oferta obrigatória¹¹ nas escolas de Ensino Médio de todo o país¹².

¹¹ Ainda que isso não tenha se concretizado no prazo estipulado pela legislação, qual seja, agosto de 2010 e, também, que no ano de 2017 tenha ocorrido um novo retrocesso, por meio da Lei federal nº 13.415, como mencionado na nota 7, página 27.

¹² Evidentemente, a situação do ensino da língua espanhola em território brasileiro ainda exige muitos avanços, porém, ao menos do ponto de vista legal, a disciplina tem, hoje, um *status* mais elevado do que teve ao longo dos últimos cem anos.

CAPÍTULO 1 – O CURRÍCULO ESCOLAR E O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO REGULAR BRASILEIRA

O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. (SILVA, 2013, p. 15)

Para que seja possível entender de maneira aprofundada o processo de institucionalização da língua espanhola como disciplina escolar na educação regular brasileira (e, por conseguinte, o papel dos Celem nesse contexto), é necessário, antes de tudo, que compreendamos as visões teóricas que, ao longo da história recente da pedagogia, têm sustentado a presença de determinadas disciplinas (e conteúdos) no currículo e subvalorizado a inclusão de outras.

No transcorrer do último século duas perspectivas teóricas principais fazem-se presentes no campo educativo (considerando os planos governamentais, leis, currículos, salas de aula etc.). A primeira, uma concepção moderna de educação e, a segunda, uma vertente pós-moderna. A presença ou não de conteúdos ou mesmo disciplinas escolares no currículo é, certamente, influenciada por essas visões. Dessa forma, por exemplo, tanto o advento da Lei federal nº 11.161/2005¹³, como a consequente inclusão ou não da disciplina língua espanhola nas escolas brasileiras, são fatores determinados por nuances, mais ou menos progressistas, de supracitadas teorias.

1.1 OS ESTUDOS SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR

O marco inicial dos estudos especializados relacionados ao currículo no contexto da Modernidade tem relação com a publicação por John Franklin Bobbitt, em 1918, do livro **The Curriculum**¹⁴. Naquele momento histórico, forças de diferentes setores (econômicos, sociais, políticos, educativos) dos EUA procuravam

¹³ A referida Lei será alvo de estudo no próximo capítulo deste trabalho.

¹⁴ BOBBITT, J. F. **O Currículo**. Porto: Didáctica Editora, 2004.

determinar, entre outros elementos, quais objetivos teria a escolarização de massas e o que se deveria ensinar (SILVA, 2013). Bobbitt chegou à conclusão de que o fundamento principal da escolarização massiva estaria na formação de mão de obra especializada, de maneira que também os saberes a serem difundidos deveriam estar correlacionados, essencialmente, ao mundo do trabalho. Dessa forma, o *modus operandi* educativo se assimilaria às formas de produção de uma empresa privada qualquer. Não caberiam, portanto, elucubrações a respeito, por exemplo, de finalidades humanísticas da educação. Seus fins estariam determinados pelas ocupações que a sociedade ofereceria ao indivíduo em idade adulta. Assim sendo, o ensino de LE não seria indicado para a classe trabalhadora, já que essa camada social não precisaria desse conhecimento para desenvolver as atividades reservadas a ela no âmbito da produção industrial ou mesmo no comércio.

A influência das ideias de Bobbitt no campo educacional se estendeu ao longo de todo o século XX – na realidade, notam-se resquícios de suas bases em redes educativas de todo o mundo até os dias atuais.

Houve, no início do século XX, porém, outros discursos considerados modernos (SILVA, 2013) que analisavam as questões atinentes ao currículo, vistos hoje como mais progressistas. John Dewey escreveu, em 1902 (DEWEY, 2010), um livro de título **The Child and the Curriculum** no qual não focalizava como objetivo maior da educação uma futura introdução do aluno no mundo do trabalho sendo que se preocupava mais com uma preparação para o exercício da democracia pela criança na sociedade, de tal forma que na elaboração dos objetivos curriculares também considerava o contexto de vida dos infantes e seus anseios. Tem início, assim, a construção do processo de valorização das humanidades, por consequência, das línguas estrangeiras no âmbito escolar.

Não obstante, nesse momento histórico, as considerações de Bobbitt (2004) tiveram mais influência no campo educativo do que as asserções de Dewey (2010), talvez porque o discurso do primeiro conferia à educação uma imagem mais científica e objetiva. Desse modo, para se chegar às finalidades educativas, bastaria verificar quais seriam os saberes necessários à atividade produtiva e didatizá-los.

O currículo e os especialistas em currículo adquiriram nesse momento um caráter essencialmente técnico. Chegava-se, inclusive, a se quantificar o que os alunos teriam a capacidade de desenvolver durante as aulas em frações de minutos. Em razão desse fato, a educação tornou-se, praticamente, uma ciência exata, com

pouco espaço para as subjetividades. Por isso mesmo, no ensino de línguas estrangeiras valorizava-se uma abordagem em que o objetivo fundamental seria a apreensão de determinada quantidade de elementos gramaticais e a tradução de certo número de frases no decorrer dos cursos, não sendo consideradas necessárias quaisquer outras discussões a respeito, por exemplo, de fatores culturais, políticos, sociais etc. relacionados ao idioma estrangeiro.

Ainda que hoje tais construções acerca do caráter do currículo sejam vistas como não progressistas (SILVA, 2013), não se pode negar a importância das teorias tradicionais do currículo para o presente momento dos estudos sobre o tema. Corazza (2005, p. 12) explica que

[...] nós não podemos negar e destruir totalmente essa tradição. Mesmo quando nos opomos a ela, mesmo quando a acusamos por seus efeitos negativos, quando dizemos que, dela, nada queremos nem esperamos, ainda é dela que estamos nos ocupando. Porque este é um jeito – crítico ou desconstrutor – de também ser filiado à tradição.

Destarte, o estudioso de qualquer questão curricular que despreze os discursos anteriores não percebe que, ao tentar descartá-los, promove também uma interação dialógica com eles, o que Corazza (2005) denomina como forma de ser filiado à tradição, claro que de maneira desconstrutora.

Tendo isso em mente, neste trabalho não tratamos de minorar a contribuição dos construtos das chamadas teorias tradicionais do currículo para o momento atual dos estudos sobre educação e ensino de idiomas, mas sim, trazemos essas concepções teóricas à discussão, observando o seu desenvolvimento histórico e promovendo a sua necessária contextualização. Dessa maneira, compreendemos que as pesquisas sobre currículo se relacionam a um processo de “herdar e legar”. Portanto, para que possamos entender o percurso da disciplina de ELE nos currículos oficiais das escolas brasileiras, é necessário conhecermos o que herdamos, em termos teórico-curriculares, de contextos pedagógicos anteriores.

Corazza (2005) descreve dois momentos fundamentais para os estudos do currículo, a saber: o da *neutralidade iluminada* e o da *suspeita absoluta*. Sobre o primeiro período mencionado, ligado a uma visão religiosa do mundo, tem-se uma concepção de que o professor desenvolve funções similares às de um líder religioso

e deveria, assim, conduzir os seus liderados a níveis elevados de conhecimento, a modos de fazer/ser próximos aos atribuídos a divindades. Portanto,

O tempo da Neutralidade Iluminada foi o nascente na pedagogia. Aquele em que, muito colados à religião, os educadores acreditaram que eles também eram pastores de almas, corpos, atitudes, caráter, inteligência, sexualidade, moral. (CORAZZA, 2005, p. 13)

Por conseguinte, não deveria haver questionamentos a respeito da sabedoria desse líder que era considerado representante das boas tradições escolares e das ciências consideradas como de aprendizagem necessária. Justamente por essa postura quase religiosa da educação e do docente as teorias metodológicas para o ensino de línguas mais difundidas nessa ocasião, relacionadas ao chamado método gramática e tradução, são as mesmas usadas no ensino do latim, língua presente durante muitos séculos nos ritos da tradição religiosa cristã.

No entanto, em dito período histórico, o campo educacional também sofreu grandes transformações e incrementaram-se as reivindicações alusivas à constituição de uma escola que alcançasse mais pessoas, que fosse gratuita e obrigatória. Elaboraram-se ainda diversas teorias educativas que contribuíram para se pensar e criticar o que até então se fazia do ponto de vista curricular, inflexão que propiciou à educação formal um avanço em direção a outro momento histórico, o da *suspeita absoluta*.

Esse novo contexto é caracterizado por constantes oposições entre as teorias liberais e marxistas no que diz respeito às concepções que possuíam sobre o que deveria ser a educação de massa. As teorias liberais defendiam a necessidade de refinamento das ideias capitalistas no âmbito educativo e as marxistas contrapunham-se tanto ao momento anterior, da *neutralidade iluminada*, quanto às teorias capitalistas desse novo período, o da *suspeita absoluta*.

Ainda que consideremos a influência desses dois modelos econômicos, as teorias relativas ao marxismo tiveram maior alcance, de maneira que se propagou, em diversas partes do mundo, uma crítica ao *modus operandi* da escola que, muitas vezes, reproduzia no seu fazer pedagógico as formas de opressão difundidas na sociedade. Assim, a teoria marxista de classes e suas decorrências começam a se materializar na escola e no currículo. Desse modo,

Classes sociais, relações de produção, necessidade de conscientizar os explorados de sua exploração, lutas por emancipação e libertação de vários grupos, denúncias da escola como reprodutora das injustiças sociais e mantenedora do status *quo cultural*. Tudo isso constituiu os ingredientes para que a Pedagogia e o currículo armassem uma grande “escola de suspeita”. (CORAZZA, 2005, p.15)

É possível afirmar, assim, que esse foi um tempo de extrema politização da educação, de desconstruir os pressupostos da *neutralidade iluminada* e trazer à baila os currículos ocultos¹⁵, evidenciando, por exemplo, que a educação também se constituía como espaço de exclusão, humilhação, controle social e sofrimento. Trata-se de um momento que busca a emancipação do sujeito ou, nas palavras de Corazza (2005, p.16),

Esse é o tempo das pedagogias e dos currículos críticos, radicais, emancipatórios, progressistas, cidadãos. É tempo de Paulo Freire e de sua potente produção mundial da educação libertadora. Tempo de desconstruir a anterior neutralidade da Pedagogia e do currículo e o presumido papel do educador como um iluminado. De relacionar a educação a questões de poder, saber e identidade. De compreender os processos de controle e regulação pelos quais as pessoas tornam-se aquilo que são.

Isso posto, o discurso da *suspeita absoluta* mostrou-se muito relevante para a constituição de novos paradigmas sobre a escola e sobre o currículo e, principalmente, para que as classes economicamente desfavorecidas e os envolvidos com a profusão de uma educação de boa qualidade tivessem à disposição a sistematização dos discursos relativos ao caráter pernicioso e opressor que, por vezes, a escola adquiria. Consequentemente, se num momento anterior do desenvolvimento da sociedade moderna não se procurava ensinar às classes trabalhadoras as línguas estrangeiras, neste novo estágio da modernidade essas mesmas classes reivindicam o acesso a tais conhecimentos.

No Brasil esse processo não foi diferente, isto é, a partir do final do século XX e início do XXI as camadas economicamente desprovidas da população começaram a requerer de maneira mais contundente o acesso à aprendizagem de línguas. É também nesse momento quando começam a se multiplicar projetos públicos de

¹⁵ “Pode-se definir currículo oculto da escola como o conjunto de normas sociais, princípios e valores transmitidos tacitamente através do processo de escolarização. Não aparece explicitado nos planos educacionais, mas ocorre sistematicamente produzindo resultados não acadêmicos, embora igualmente significativos. Em certo sentido, representa a operacionalização – ainda que não declarada – da função social de controle que a escolarização exerce”. (VALLANCE, s.d., apud GIROUX, 1986, p.71).

ensino de espanhol no Brasil, que culminariam na aprovação e promulgação da Lei federal nº 11.161/2005.

Desse modo, tendo em vista as asserções precedentes a respeito das bases teóricas do desenvolvimento histórico do currículo escolar, discorreremos, no item subsequente, especificamente sobre o processo de institucionalização da disciplina língua espanhola nos currículos oficiais das escolas regulares do país.

1.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DISCIPLINA LÍNGUA ESPANHOLA NAS ESCOLAS REGULARES DA NAÇÃO

A história do ensino e aprendizagem de espanhol no Brasil é relativamente recente e caracterizou-se, ao longo do último século, por iniciativas governamentais esparsas e pouco duradouras no que se refere à difusão do idioma nas escolas regulares da nação. Esse baixo interesse oficial respeitante ao ensino de ELE tem relação direta com o que explicitamos no tópico anterior acerca do período em que a constituição do currículo escolar se baseava na perspectiva teórica de Bobbitt (2004). Nesse campo conceitual, conhecimentos como os de língua espanhola certamente são considerados desnecessários para o ingresso da classe trabalhadora no mercado laboral, requisito básico para a inserção de uma disciplina na educação formal fundamentada nessa linha teórica. Explica-se, assim, a pouca preocupação social e estatal em ensiná-la nos colégios brasileiros.

Guimarães (2014, p.18) afirma que a primeira ocasião em que a língua espanhola fez-se presente em currículos de instituições educativas brasileiras oficiais foi em 1905:

O ensino formal da língua espanhola em instituições oficiais no Brasil começou, como dito antes, em 1905, primeiro na Academia de Comércio do Rio de Janeiro que teve seus diplomas reconhecidos como oficiais pelo Decreto nº 1.339, de 09 de janeiro e por força dessa mesma norma legal o espanhol foi inserido em um dos dois cursos ofertados. Em seguida, na Escola do Estado Maior, instituição criada pelo Decreto nº 5.698, de 2 de outubro desse mesmo ano, e de acordo com o seu regulamento, o espanhol fazia parte do currículo.

Essas experiências iniciais, porém, não faziam parte da educação regular. Apenas em 1919 o Estado brasileiro, em ato de reciprocidade ao governo uruguaio – que incluiu uma cadeira de língua portuguesa em uma universidade daquele país –,

adotou a iniciativa de introduzir o idioma espanhol no currículo do prestigiado colégio secundário Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro (GUIMARÃES, 2012a).

Em 1925, porém, uma reforma educativa (gerada pelo Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925) foi implementada tornando as disciplinas de italiano e espanhol facultativas, o que abriu uma brecha legal para que a cadeira de espanhol pudesse ser extinta, o que de fato aconteceu, sendo que o único professor desse idioma do Colégio Pedro II foi transferido para a área de língua portuguesa. Após isso, a referida LE foi alvo de uma série de medidas regulamentadoras que lhe conferiram maior ou menor prestígio em relação à sua presença em escolas da nação (GUIMARÃES, 2012a).

Quando Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação e Saúde Pública brasileiro, em 1936, realizou uma reforma educativa com o auxílio de diversos intelectuais de renome que concedeu novo *status* às questões pertinentes à língua espanhola. Assim, foi modificado o programa da disciplina de Literatura, do Ensino Secundário, que passou a abarcar também atividades relacionadas às literaturas espanhola e hispano-americana. Esse fato se justifica porque Capanema, segundo Guimarães (2012a), preocupava-se com a questão da integração com os países latino-americanos.

Nesse contexto, surgiram igualmente orientações para o ensino da disciplina. No que concerne ao material didático tem-se o seguinte: “A indicação era que os livros fossem lidos no original, indicando como material para a biblioteca para o item ‘I - Literatura e os gêneros literários’ em relação ao espanhol: ‘Theatro hespanhol’ e ‘D. Quixote, de Cervantes’”. (BRASIL, 1936 apud GUIMARÃES, 2012a, p. 4).

Um pouco depois, em 1942, o então presidente Getúlio Vargas promulgou a Lei Orgânica do Ensino Secundário que estabeleceu as seguintes finalidades para o referido nível educativo:

Art. 1º

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

Depreende-se desse artigo, principalmente por meio do §2º, uma preocupação em garantir-se aos alunos uma formação integral, humanística. Essa

pretensão é evidenciada principalmente no curso clássico¹⁶ que destinava maior atenção às disciplinas direcionadas, em essência, às letras e às ciências humanas e conferia à língua espanhola duas séries, conforme indicado no artigo 14 do Decreto-Lei:

Art. 14. As disciplinas constitutivas do curso clássico terão a seguinte seriação:

Primeira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês **5) Espanhol.** 6) Matemática. 7) História geral. 8) Geografia geral.

Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês **5) Espanhol.** 6) Matemática. 7) Física. 8) Química. 9) História geral. 10) Geografia geral.

Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História do Brasil. 9) Geografia do Brasil. 10) Filosofia. (BRASIL, 1942, grifos nossos)

Já o curso científico, mais voltado às ciências exatas e biológicas, reservava apenas uma série para o idioma espanhol, conforme notamos no Artigo 15:

Art. 15. As disciplinas constitutivas do curso científico terão a seguinte seriação:

Primeira série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. **4) Espanhol.** 5) Matemática. 6) Física. 7) Química. 8) História geral. 9) Geografia geral

Segunda série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História geral. 9) Geografia geral 10) Desenho.

Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física. 4) Química. 5) Biologia. 6) História do Brasil. 7) Geografia do Brasil. 8) Filosofia. 9) Desenho. (BRASIL, 1942, grifos nossos).

Ainda que essa reforma educativa tenha destinado um espaço restrito na grade curricular ao espanhol – no máximo dois anos durante toda a educação primária, ginásial e secundária –, possui um caráter relevante do ponto de vista histórico no cenário de ELE no Brasil porque, conforme aponta Rodrigues (2010,

¹⁶ Os artigos segundo, terceiro e quarto da *Lei Orgânica do Ensino Secundário* (BRASIL, 1942) descrevem a estrutura de referido nível de ensino: “Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico. Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário. Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências”.

p.16), foi “A primeira legislação educacional que incluiu a língua espanhola como disciplina obrigatória nos currículos do então Ensino Secundário”.

Essa inclusão dos estudos de ELE, de acordo com os textos legais, tinha como foco promover uma maior integração com os países hispano-americanos. Referida intenção evidencia-se ainda por meio das pesquisas encomendadas pelo ministro Capanema a Gilberto Freire (levadas a cabo nos primeiros anos da década de 1940) acerca de questões integracionistas, o que levou Freire a realizar investigações de campo em países como Argentina, Uruguai, Paraguai e Bolívia (GUIMARÃES, 2014, p. 235).

Pela Portaria nº 556, de 13 de novembro de 1945 (BRASIL, 1945, apud GUIMARÃES, 2012a, p.4), institui-se como metodologia a ser adotada para o ensino de espanhol o Método Direto, que tem como pressuposto que a aprendizagem da língua estrangeira se concretiza por meio das interações no próprio idioma, portanto, não seria permitido ao aluno expressar-se em língua portuguesa a partir do segundo trimestre do curso. Segundo tal Portaria, os objetivos da disciplina eram:

a) proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua espanhola, de maneira que ele possa ler e exprimir-se nela de modo correto, oralmente ou por escrito; b) comunicar-lhe o gosto pela leitura dos bons escritores; c) ministrar-lhe apreciável parte do cabedal indispensável à formação do seu espírito e do seu caráter, bem como base à sua educação literária, se quiser fazê-la por si, auto-didaticamente; d) mostrar-lhe a origem românica, como a do português, que tem a língua de Castela e da maioria dos países americanos, o que o ajudará a compreender os seus sentimentos panamericanos. (GUIMARÃES, 2012a, p.4)

Destarte, ao menos do ponto de vista discursivo, evidencia-se um pretenso objetivo de integração latino-americana. Os propósitos, igualmente expostos nos documentos oficiais, também se fizeram presentes nos materiais didáticos publicados à época, como se pode notar em dois dos livros pioneiros para o ensino da disciplina editados no Brasil: **Español Básico**, de José Ramón Calleja Álvarez (1946, apud GUIMARÃES, 2014) e **Español: gramática y antología**, de Paula Barros (1949, apud GUIMARÃES, 2014). No primeiro, em seção denominada “Advertência preliminar”, constata-se um total alinhamento ao discurso oficial: “Nossa iniciativa não tem outro objetivo senão o de cooperar para a realização do nobre propósito do Governo do Brasil, disposto a intensificar a

aproximação dos povos ibero-americanos dentro do espírito do pan-americanismo¹⁷” (CALLEJA ÁLVAREZ, 1946, p. 12 apud GUIMARÃES, 2014, p.95-96).

No que tange ao livro de Aristóteles de Paula Barros, verifica-se, já no Prefácio da obra, não apenas uma tentativa de adequar-se às normativas legais como também de elogiar as ações governamentais:

[...] os grandes e salutareos objetivos de nosso govêrno ao estabelecer, pelo ensino da língua espanhola, maior e mais fácil intercâmbio intelectual e social com os irmãos da América, a fim de fortalecer a cultura brasileira e, sobretudo, preservar, por êsse meio, no presente e muito mais no futuro, a tão almejada paz entre os homens deste continente. (BARROS, 1949, p.4, apud GUIMARÃES, 2012a, p.11)

Segundo Guimarães (2012a), essa inclusão da disciplina nos currículos oficiais gerou maior difusão dos documentos legais relativos ao ensino de ELE em todo o país e, do mesmo modo, de livros de textos voltados às atividades letivas do idioma. De acordo com o autor, tem-se então:

[...] nessa fase um corpus maior para exploração, análise e interpretação dos diferentes estágios passados na configuração do espanhol como disciplina escolar. Há que se perguntar como se deu a apropriação dos conteúdos que foram inseridos nas escolas pelos agentes escolares. Como se deu a transformação dentro da escola do conteúdo proposto? Qual a construção e desenvolvimento dos exercícios escolares e a construção cultural progressiva dentro da escola e como esta dialoga com a sociedade? (GUIMARÃES, 2012a, p. 11)

É um rico momento, pois, para se analisar as questões relativas ao desenvolvimento da disciplina nos currículos escolares.

Após esse período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 tornou o ensino de línguas estrangeiras não obrigatório, ou seja, ele passou a ser de caráter opcional. Rodrigues (2010, p. 16) afirma que houve uma notória perda de *status* das LE com o advento da LDB (1961):

O panorama que esse decreto de 1942 instaurou para a oferta de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras foi radicalmente alterado em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em cujo texto não se encontra uma só referência ao ensino de línguas estrangeiras: nenhuma das línguas que compunham o currículo da Reforma de Capanema – francês, inglês, espanhol, latim

¹⁷ Tradução livre nossa. No original: “*Nuestra iniciativa no tiene otro objeto sino cooperar a la realización del noble propósito del Gobierno del Brasil, tendente a intensificar la aproximación de los pueblos iberoamericanos dentro del espíritu del panamericanismo*”.

ou grego – aparece entre as disciplinas obrigatórias do currículo nessa LDB (BRASIL, 1961).

A despeito do fato de que a LDB (1961) não fazia nenhuma menção às LE, esse texto legal indicava que caberia aos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), por ela criados, a função de escolher quais disciplinas seriam de caráter optativo na grade curricular, assim:

É preciso reconhecer, no entanto, que a LDB de 1961 abria uma brecha para que as línguas estrangeiras continuassem a ser ensinadas nas escolas. Isto se deveu ao fato de que essa lei descentralizou as determinações sobre a educação no país ao criar os Conselhos Estaduais de Educação (CEE's), órgãos que passaram a ser co-responsáveis pela organização da estrutura curricular. (RODRIGUES, 2010, p.16)

Não obstante, isso gerou um impacto negativo para a difusão de ELE no Brasil, visto que, não sendo mais obrigatória a inclusão do espanhol nos currículos oficiais, os gestores educativos passaram a priorizar as línguas francesa e inglesa, em razão do *status* que esses idiomas tinham, respectivamente, na tradição escolar erudita e para o estabelecimento de relações internacionais.

A referida determinação da LDB (1961) sobre o caráter optativo das LE, unida à crença muito difundida no senso comum de que a língua espanhola, dada a sua relativa proximidade genética e tipológica com o português, não precisaria ser estudada, gerou um declínio dessa disciplina nos currículos escolares da nação¹⁸. Assim, durante mais de 20 anos aspectos literários e/ou linguísticos do espanhol ficaram, ao menos do ponto de vista da burocracia federal, fora dos programas de curso das escolas dos Ensinos Fundamental e Médio. Apesar disso, recrudesciam os diálogos e discussões de setores sociais para conferir ao idioma um maior *status* na educação regular, principalmente pública, brasileira.

Conforme explica Leffa (1999, p.14), uma década após a implementação da LDB de 1961, foi promulgada a LDB de 1971 que reduziu o Ensino Básico de 12 para 11 anos. Segundo o autor, essa diminuição (aliada à necessidade de se introduzir conhecimentos profissionalizantes na educação regular) gerou

[...] uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de

¹⁸ Outro fator relevante nesse processo de declínio da língua espanhola está relacionado ao crescente poderio econômico dos Estados Unidos da América no cenário internacional e, em razão disso, a consequente adoção quase hegemônica do idioma inglês no âmbito das relações internacionais.

que a língua estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira.

Somente em 1976, por meio da Resolução 58/76 do Conselho Federal de Educação, é que a disciplina de LE volta a fazer parte do Núcleo Comum do, então, Segundo Grau, de forma que deveria ser ofertada de maneira obrigatória.

A partir do final da década de 1970 e durante os anos 1980, período descrito sucintamente no capítulo a seguir deste trabalho e que está relacionado ao momento da pedagogia moderna denominado como *suspeita absoluta*, ressurgem iniciativas governamentais com o objetivo de difundir o ensino de ELE no Brasil. São criados, então, o Centro Interescolar de Línguas de Brasília – CIL (1975), o Centro de Línguas de Niterói – CLN (1979), os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná – Celem (1986) e os Centros de Estudos de Línguas de São Paulo – CEL (1987). Essas iniciativas são importantíssimas no processo de valorização da disciplina porque, em um contexto de crescimento das relações políticas e econômicas do Brasil com os países hispânicos, propiciaram o acesso à língua espanhola a milhares de estudantes de nosso país e, em consequência disso, a criação de diversos cursos superiores de espanhol destinados à formação de professores, ademais do incremento que se verificou na produção de materiais didáticos de ELE. Além disso, também facilitaram a constituição de um corpo docente dedicado ao seu ensino que, a partir de então, começou a reivindicar a inclusão do idioma nos currículos oficiais, principalmente, do Ensino Médio (EM).

Nos anos 1990, com o advento do Mercado Comum do Sul e o aumento das relações comerciais, econômicas, políticas, linguísticas, culturais e sociais cidadãos brasileiros e hispânicos, a experiência dos centros públicos de ensino de idiomas se expandiu exponencialmente. Como exemplo desse crescimento, podemos citar o CEL-SP que no segundo semestre de 1988 possuía cerca de 3.200 alunos e, ao final da década (1999, também no segundo semestre), já tinha quase 18 mil estudantes matriculados somente em cursos de ELE¹⁹, um incremento de mais de 500% em apenas um decênio.

¹⁹ Em 1999, além da língua espanhola, o CEL-SP oferecia aos alunos o ensino dos seguintes idiomas: Francês, Italiano, Alemão e Japonês. Somando-se todas as línguas, os CEL-SP possuíam 26.654 alunos (PARANÁ, 2015, n.p.).

Nesse contexto de melhoria no cenário de ensino e aprendizagem da língua espanhola, existente na década de 1990, houve o advento de uma nova LDB, em 1996, que conferiu papel central à comunidade escolar na escolha do idioma a ser ensinado na educação regular. Os artigos 26 e 36 da Lei abordam, respectivamente, como deveria ser a oferta de LE nos ensino Fundamental e Médio:

Art. 26 § 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art. 36 III - Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Ainda que esse processo de escolha da LE pelas comunidades escolares não tenha sido realizado em grande parte dos colégios do país, essa disposição legal da LDB de 1996 foi um primeiro passo para que, nove anos depois de aprovada, muitos alunos de EM da nação tivessem a possibilidade de cursar, por intermédio dos ditames da Lei federal nº 11.161/2005, também o idioma espanhol no Ensino Médio²⁰.

Assim, nos anos 2000, o processo de valorização das atividades letivas de espanhol continuou em marcha e, em razão disso, tomaram corpo as discussões em meios sociais, escolares, acadêmicos e políticos acerca da necessidade de implementar-se o idioma nos currículos das escolas regulares da nação. Assim, após tramitarem no Congresso Nacional, desde 1958 até 2001, quinze projetos para a inclusão do ensino do idioma em colégios de referida categoria, foi promulgada, em 05 de agosto de 2005, a Lei federal nº 11.161/2005 que tornou obrigatória a oferta da língua em todas as escolas do Ensino Médio brasileiro²¹.

A promulgação dessa Lei, aliada a outros fatores como, por exemplo, a proliferação de cursos públicos e privados de ensino de idiomas, trouxe consigo a necessidade de promover estudos com o objetivo de oferecer subsídios e alternativas pedagógicas tanto às ações de ensino que já vinham sendo levadas a cabo na educação pública e privada quanto à inclusão do espanhol nos currículos

²⁰ Ainda que muitas redes educativas não tenham incluído essa LE na grade horária regular do EM, houve um aumento substancial na oferta do espanhol a discentes desse nível educativo.

²¹ As relações de referida Lei, com o funcionamento da instituição Celem, serão alvo de discussão no capítulo a seguir.

das escolas do EM brasileiro. Portanto, a presente investigação sobre o Celem é relevante porque traz à discussão uma instituição que há mais de 30 anos promove o ensino público de ELE no território paranaense.

Investigar aludida instituição é pertinente, ainda, em razão de dois outros fatores: 1) é um dos projetos pioneiros no ensino público e massivo de língua espanhola em território nacional, tornando-se assim uma instituição fundamental no cenário de difusão do idioma em nosso país, e 2) em inúmeras cidades paranaenses a instituição é responsável por suprir a demanda de alunos, das redes públicas e privadas, pela aprendizagem do idioma. Dessa forma, compreendemos a pertinência de conhecermos em profundidade essa organização escolar, seu desenvolvimento histórico, o embasamento teórico e pedagógico que a sustenta, bem como sua estrutura burocrática e organizacional, tarefa que realizamos no Capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2 – ASPECTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS, PEDAGÓGICOS E ORGANIZACIONAIS DOS CELEM

No Capítulo anterior analisamos como ocorreu o processo de institucionalização da língua espanhola como disciplina escolar na educação regular brasileira e, ainda, as visões teóricas que, ao longo da história recente da pedagogia, têm sustentado a presença de determinadas disciplinas no currículo e subvalorizado a inclusão de outras. Evidenciamos, assim, que tanto o advento da Lei Federal nº 11.161/2005, como a consequente inserção ou não do componente língua espanhola nas escolas brasileiras são fatores determinados por nuances, mais ou menos progressistas, das teorias modernas e pós-modernas do currículo. Dissertamos no Capítulo inicial, também, sobre a relevância do Celem no processo de difusão de ELE no estado do Paraná.

Tendo em vista o exposto, no presente Capítulo descrevemos e analisamos de maneira pormenorizada as bases regulamentadoras desse Projeto público de ensino de idiomas, o Celem, que há mais de 30 anos dedica-se a propagar a língua espanhola no território paranaense, uma vez que conhecer em detalhe essa instituição nos possibilitará, posteriormente, verificar se, por exemplo, a sua estrutura e normativas regulamentadoras são elementos facilitadores para a geração de um ambiente qualificado de ensino e aprendizagem de LE.

2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O CELEM

Os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná foram criados em um contexto em que, dada a reabertura democrática do Brasil, fortaleciam-se as associações de docentes das mais diversas áreas e multiplicavam-se, ainda, as reivindicações por mais acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

O embrião dos Celem possivelmente resida na insatisfação de docentes e da sociedade paranaense que, ao constatarem a predominância hegemônica do ensino de língua inglesa nos colégios do estado²², buscaram uma alternativa para a difusão de outros idiomas, por intermédio do Colégio Estadual do Paraná (PARANÁ, 2008, p. 45-46):

²² Essa supremacia do inglês encontra respaldo no Parecer do Conselho Federal de Educação nº 581/76 (BRASIL, 1976 apud PARANÁ, 2008, p. 45-46) que orienta a implantação do ensino de uma segunda LE apenas quando o estabelecimento escolar tiver condições de ministrá-la com eficiência.

No Estado do Paraná, a partir década de 1970, tais questões [relacionadas ao desprestígio conferido por medidas governamentais à difusão das LE] geraram movimentos de professores insatisfeitos com a reforma do ensino. Esses movimentos ecoaram no Colégio Estadual do Paraná, fundado em 1846, o qual contava com professores de Latim, Grego, Francês, Inglês e Espanhol. Uma das formas, então, para manter a oferta de línguas estrangeiras nas escolas públicas após o parecer n. 581/76, bem como a tentativa de superar a hegemonia de um único idioma ensinado nas escolas, foi a criação do Centro de Línguas Estrangeiras no Colégio Estadual do Paraná, em 1982, que passou a oferecer aulas de Inglês, Espanhol, Francês e Alemão, aos alunos no contraturno.

Desse modo, em oposição a um movimento de hegemonia idiomática, concebeu-se o Centro de Línguas Estrangeiras do Colégio Estadual do Paraná. Como desdobramento desse processo, e num ambiente de abertura política e busca por uma maior relação de nosso país com outras nações entre outros fatores, em 15 de agosto de 1986 foram criados os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná (Resolução Seed nº 3.546/86).

Conforme histórico disponível no *site* da Seed²³, o surgimento do Projeto valorizou “o plurilinguismo e a diversidade étnica que marca a história paranaense” (PARANÁ, 2015, n. p.).

Nota-se, assim, do ponto de vista institucional²⁴, uma preocupação em considerar-se na criação dessa organização a diversidade de línguas com as quais o povo paranaense tem relações, seja pela proximidade com outros países, seja em razão da necessidade de se estabelecer vínculos com os milhares de imigrantes que se instalaram no estado ao longo do século XX.

Já em seu primeiro ano de funcionamento, o Celem estava presente em dez Núcleos Regionais de Educação e tinha em seus quadros aproximadamente 500 alunos de idiomas ofertados fora da matriz curricular, principalmente de língua espanhola. No ano subsequente, 1987, o então secretário estadual de Educação, Belmiro Valverde Jobim Castor, estabeleceu uma comissão, por meio da Resolução Seed nº 3.881/1987, que teve a incumbência de elaborar o regulamento para o funcionamento da instituição. Nesse momento foi possível oferecer, além do idioma espanhol, as línguas alemã, francesa, inglesa e italiana.

²³ Disponível em: <<http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=345>>. Acesso: 20 nov. 2015.

²⁴ Cabe reiterar o papel central que as diferentes Associações de Professores de Espanhol (como a do Estado do Paraná – Apeepr, por exemplo) tiveram na criação dos centros públicos de ensino de idiomas.

Com a publicação do Regulamento dos Celem em 1988 ficou estabelecido que 70% das vagas seriam destinadas aos estudantes das escolas regulares paranaenses e 30% estariam reservadas a pessoas da sociedade em geral. Tal norma reguladora revela-se, por um lado, positiva por oferecer oportunidade de aprendizagem de LE a um amplo conjunto de indivíduos. Por outro lado, citamos três fatores pertinentes à medida que não são positivos:

1º. O Projeto tinha como objetivo inicial atender prioritariamente aos alunos da Educação Básica. Portanto, reservar 30% das vagas ao público em geral indica certa incongruência de seu Regulamento em relação a esse objetivo. Nesse sentido, entendemos que o seu homólogo paulista, o CEL-SP, conseguiu manter maior congruência com os propósitos iniciais, já que oferece o ensino de ELE apenas aos alunos da escola regular.

2º. O fato de ter um alunado tão diverso em uma mesma sala pode gerar dificuldades pedagógicas ao Projeto, tendo em vista que os docentes e demais membros da equipe escolar precisam lidar com as inúmeras peculiaridades relacionadas a discentes em faixas etárias, níveis de escolaridade, estágios de desenvolvimento intelectual e psicológico muito variados.

3º. As atividades letivas do Celem devem, segundo seu Regulamento, ser integradas àquelas realizadas na escola regular, que possui finalidades, legislação e orientações específicas. Estudantes externos, portanto, não são regidos por essa legislação e, tampouco, podem ser direcionados a estudos com objetivos estabelecidos para a Educação Básica.

Essa norma (concernente ao público que o Celem deve comportar), porém, sofreria diversas alterações nos anos de 1999, 2000, 2002, 2004 e 2006. Em 1999, por exemplo, o ingresso nos cursos tornou-se restrito apenas a estudantes e professores da rede estadual de ensino (ressalte-se, novamente, que o curso é oferecido a pessoas que não integram o público-alvo da Educação Básica). Nos anos seguintes (2000, 2002, 2004 e 2006) foi-se expandindo novamente o acesso ao público em geral, até que em 2008 levou-se a cabo uma reestruturação desse espaço de aprendizagem, que tinha em seu escopo as seguintes funções e conteúdo:

Com a ampliação dos cursos e o surgimento de novas demandas de trabalho, fez-se necessária uma reestruturação do CELEM. Esta reestruturação foi consolidada com a publicação, pela Secretária de Estado da Educação, Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, da Resolução n. 3.904/2008 – SEED, em 27 de agosto de 2008. Este documento regulamenta e organiza a oferta do ensino extracurricular, plurilinguista e gratuito de cursos básicos e de aprimoramento, em língua estrangeira moderna, para alunos da Rede Estadual de Educação Básica, matriculados no Ensino Fundamental (anos finais), no Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, bem como garante a oferta destes cursos e sua extensão ao atendimento à comunidade, professores e agentes educacionais. A referida resolução ainda define que o funcionamento dos cursos deverá ser regulamentado por Instrução Normativa da Superintendência de Educação. (PARANÁ, 2015, n.p.)

Abriu-se, desse modo, novamente a oportunidade à comunidade em geral para frequentar os cursos de idiomas do Celem e, com a publicação da Instrução Normativa nº 019/2008, de 31 de outubro de 2008, ficou estabelecido que seriam oferecidas 30% das vagas ao público externo à rede estadual de ensino. Essa Instrução Normativa determinou, ainda, que a instituição seguisse o exposto no documento oficial que orienta a educação estadual paranaense, ou seja, as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica – DCE (PARANÁ, 2008).

Uma crítica relevante sobre as DCE (2008) diz respeito ao fato de que nesse documento oficial não se faz referência, em nenhum momento, às **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** – OC (BRASIL, 2006), o que indica, a princípio, uma inadequação conceitual do texto, visto que as redes educativas estaduais devem levar em consideração, necessariamente, as discussões teóricas feitas em âmbito nacional que são sistematizadas em documentos como as OC (BRASIL, 2006).

Explicitado esse elemento negativo que deve ser revisto no documento, cabe dizer que as DCE (PARANÁ, 2008) possuem alguns componentes positivos do ponto de vista, por exemplo, do seu referencial teórico, que coadunam com aspectos conceituais presentes em textos como os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (BRASIL, 1998; 2000). As diretrizes paranaenses são baseadas na pedagogia crítica, que confere especial relevância à escola como espaço para a compreensão

das interações sociais, visão que encontra respaldo nos PCN (BRASIL, 1998)²⁵, e para a mudança da realidade vigente. Nessa linha teórica entende-se que

[...] a escolarização tem o compromisso de prover aos alunos meios necessários para que não apenas assimilem o saber como resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (PARANÁ, 2008, p.52)

Nesse sentido, o documento distancia-se de ideários que conferem funções essencialmente pragmáticas à aprendizagem de LE ou que pautam o ensino em aspectos meramente estruturais.

Outro ponto relevante a considerar em relação a esse documento é que ele foi escrito tendo como objetivo atingir todos os idiomas ensinados por instituições estaduais do Paraná. Dessa forma, o Projeto passou a ser orientado pelas mesmas diretrizes paranaenses da educação regular, o que abriu caminho também para que os estudos nele realizados, antes não computados na carga horária dos discentes, pudessem ser anotados na parte diversificada dos históricos escolares dos Ensinos Fundamental e Médio da rede estadual paranaense, oferecendo, assim, um maior peso institucional a essa aprendizagem.

Não obstante, algo a ser revisto nessa questão diz respeito à incoerência entre o Celem receber alunos que não integram a educação regular e, ao mesmo tempo, adotar diretrizes destinadas a esse nível de ensino. Portanto, seria pertinente reorganizar a instituição, separando os públicos interno e externo às comunidades escolares, de modo que apenas os alunos da EB fossem regidos pelas orientações estaduais e nacionais (BRASIL, 1996, 1998, 2000, 2006). Não queremos dizer com isso, entretanto, que a escola pública e, conseqüentemente os Celem, devam fechar as portas dos cursos de LE ao público externo. Antes, o que defendemos é que sejam feitos ajustes de modo que o Projeto atenda, de maneira mais adequada, tanto burocrática-legal quanto pedagógica, a interesses e necessidades dos diferentes segmentos que engloba.

A partir de 2010 o Celem, principalmente no que diz respeito ao ensino da língua espanhola, teve uma notável expansão. Considerando que o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR) abriu a possibilidade de que suas

²⁵ Os PCN (BRASIL, 1998, p.27), documento presente nas referências das DCE (PARANÁ, 2008), esclarecem que: "O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso".

unidades pudessem ser responsáveis pelo cumprimento da Lei federal nº 11.161/2005 no estado²⁶, multiplicaram-se as escolas desses centros²⁷. Por conseguinte, passaram a estar presentes em 323 municípios do estado, nos 32 Núcleos Regionais de Educação. Somente de língua espanhola eram ofertados 968 cursos, somando-se, entre todos os idiomas, 1.239 cursos, distribuídos conforme a tabela Seed (2015) a seguir:

Tabela 1 – Número de cursos de idiomas dos Celem

Idioma	Número de cursos
Espanhol	968
Francês	32
Inglês	27
Italiano	20
Alemão	14
Japonês	09
Ucraniano	06
Polonês	03
Mandarim	01

Fonte: Paraná (2015)

As atividades do Celem são geridas por uma Coordenação Geral que, em conjunto com uma equipe técnica de profissionais da área de LE, orientam e acompanham as ações realizadas. Os coordenadores gerais do Projeto, desde a sua criação até o ano de 2007, são os seguintes:

Sandra Poli Gonçalves de Almeida (de 1986 a fevereiro de 2000);
 Maria Guaraciaba Fernandes Dias (de fevereiro de 2000 a junho de 2000);
 Inês Carnieletto (de julho de 2000 a janeiro de 2002); Adalnice

²⁶ Em ofício de 29/04/09 a Seed questionou o CEE-PR se: “O aluno que cursar o Espanhol no CELEM, sendo estudante da rede pública, terá cumprido o que determina a Lei nº 11.161/05 e terá direito ao registro das avaliações, resultados, carga horária cursada, e frequência em seus documentos escolares, no campo do Currículo?”. O Conselho Estadual de Educação do Paraná respondeu, por meio do Parecer CEE/CEB nº 331/09, que: “Sim. Esta Relatora reitera os argumentos constantes do Parecer CNE/CEB nº 18/07: (...), considerando que todos os componentes curriculares devem constar nos históricos escolares individuais, ou seja, na documentação de conclusão parcial ou final do Ensino Médio de cada estudante deve, sim, constar o registro da aprendizagem de línguas estrangeiras modernas, da obrigatória e das facultativas, se realizadas. Um histórico escolar é o relatório do plano de estudos realizados pela pessoa: como tal, deve ser o mais completo e informativo possível. Isto vale tanto para o ensino público como privado (PARANÁ, 2009)”. Conforme explicitamos em nota anterior, a Lei nº 11.161/05 foi revogada em fevereiro de 2017; no entanto, ainda não tivemos acesso a dados que demonstrem uma mudança substancial nas atividades do Celem em razão de referida medida.

²⁷ Até 1992 apenas os municípios-sede dos Núcleos Regionais de Educação possuíam uma unidade do Celem. É pertinente asseverar que, apesar de considerarmos esse crescimento das unidades do Celem relevante para a difusão do espanhol no estado do Paraná, entendemos que o mais adequado seria que a oferta desse idioma aos alunos da EB fosse realizada na grade horária regular das escolas de EF e EM.

Passos Lima (de janeiro de 2002 a julho de 2002); Janete de Fátima Stimamiglio (de julho de 2002 a janeiro de 2003); Sheila Collini da Cruz Cordeiro (de janeiro de 2003 a junho de 2005); Sandra Aguera Alcova Silva (de julho de 2005 a junho de 2007); Reginaldo Ferraz Pires (15 de junho de 2007). (PARANÁ, 2015, n.p.)

Muitos desses coordenadores, associados aos técnicos, diretores de escola, profissionais da área de ensino de línguas e comunidades escolares de todo o estado do Paraná são os responsáveis tanto pelo surgimento como pelas constantes mudanças (em algumas situações mais progressistas, em outras menos acertadas) nesse Projeto público que é um dos precursores no ensino de idiomas massivo no Brasil. Essas frequentes transformações culminam na atual regulamentação da instituição (que organiza burocraticamente os Celem), baseada, principalmente, na Instrução Normativa n.º 010/2013, apresentada no próximo item.

2.1.1 A ESTRUTURA BUROCRÁTICO-ORGANIZACIONAL DO CELEM

A Instrução Sued/Seed nº 010/2013²⁸ é a normativa mais recente que rege o funcionamento do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná. O objetivo da Seed, ao publicar o texto, é estipular

Critérios para implantação e funcionamento de cursos de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) e atribuições para os profissionais com atuação nos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná. (PARANÁ, 2013, n. p.)

O texto da Instrução está dividido em tópicos concernentes aos mais diversos itens respeitantes ao funcionamento da organização escolar, tais como: a) os cursos de Línguas Estrangeiras Modernas do Celem; b) duração e carga horária; c) oferta; d) implantação do Celem nas instituições de ensino; e) formação e funcionamento das turmas; f) demandas; g) sistema estadual de registro escolar – Sere/WEB; h) matrículas; i) frequência; j) avaliação; k) docentes que podem atuar nos Celem; e l) funções dos profissionais do Celem. A seguir, descrevemos sinteticamente cada um desses elementos.

²⁸ A Instrução Sued/Seed nº 010/2013 encontra-se no Anexo E.

a. Os cursos de Línguas Estrangeiras Modernas do Celem

São ofertados os seguintes idiomas: alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, mandarim, polonês e ucraniano e não é admitida a cobrança de qualquer taxa para a realização dos cursos. Orienta-se que suas atividades sejam integradas àquelas realizadas na escola regular²⁹ em que está sediado. Os alunos, inclusive de espanhol, frequentam esses cursos apenas no contraturno da escola regular e, posteriormente, têm anotada a carga didática desenvolvida no Celem na parte diversificada de seus currículos regulares dos Ensinos Fundamental e Médio. Entendemos esse último fato como um componente de valorização ao Projeto, tendo em vista que a Instrução Sued/Seed nº 010/2013 atribuiu um *status* às LE propagadas pelo Celem, que até 2008 (Instrução Sued/Seed nº19/2008) não possuíam, isto é, elevou-as à categoria de componente curricular da Educação Básica.

b. Duração e carga horária dos cursos

Os cursos são classificados em Básicos e de Aprimoramento. Os Básicos de língua Ucraniana, Japonesa e Mandarim têm duração de três anos (isto é, três níveis), com carga horária anual de 160 horas/aula, somando um total de 480 horas/aula. Para as demais línguas, incluída a espanhola, os cursos Básicos são de dois anos (ou seja, dois níveis), com um total de 320 horas/aula. Já os cursos de Aprimoramento de todos os idiomas são ministrados ao longo de um ano (um nível), com carga horária de 160 horas/aula. Os encontros são distribuídos em até dois dias na semana, com carga didática de 4 horas/aula³⁰ semanais, prioritariamente, em dias não consecutivos. A forma de acesso a essas atividades se dá por meio da aprovação no período imediatamente anterior e mediante disponibilidade de vagas.

²⁹ Ao estabelecer a articulação com o ensino regular, transparece certa incoerência, já que o Celem recebe, também, alunos externos à educação regular que, *a priori*, não deveriam desenvolver atividades destinadas à educação básica. Desse modo, vislumbra-se mais um argumento para que houvesse a separação entre as atividades do Celem destinadas à escola regular e aquelas reservadas a indivíduos não integrantes da EB.

³⁰ Uma hora/aula corresponde a 50 minutos.

Extraí-se dessas descrições que nos mais diversos cursos presentes no Celem a carga horária semanal é, em média, o dobro daquela destinada aos idiomas na escola pública regular brasileira (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 27)³¹. Esse elemento por si só não é garantia de maior qualidade educacional; no entanto, desde que utilizado de maneira adequada, esse tempo adicional pode produzir resultados positivos no Celem, dada a possibilidade que ele confere ao Projeto de empreender uma gama mais ampla de atividades.

c. Oferta dos cursos

Os idiomas são oferecidos aos alunos da rede estadual de Educação Básica que frequentem o Ensino Fundamental (anos finais), o Ensino Médio, a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos. A comunidade extraescolar pode usufruir dessas atividades educativas, desde que comprove a conclusão dos anos iniciais do Ensino Fundamental e que não exceda a 30% do máximo de vagas por turma³². Desse percentual, os funcionários e os professores da rede estadual de ensino podem ocupar, no máximo, 10% das vagas.

Cabe destacar que, tomando como premissa as teorias do desenvolvimento de diversos matizes (BRONFENBRENNER, 1996; PIAGET, 1975; VYGOTSKY, 1987; WALLON, 1995 etc.), a presença de públicos tão diversos em um mesmo espaço letivo pode ser um fator complicador para um ensino voltado à melhor qualidade educativa. Além disso, no caso da língua espanhola, o Celem adquiriu a responsabilidade pelo cumprimento da Lei federal nº 11.161/05 no Paraná³³, de forma que o ensino do idioma passou a configurar-se como componente da Educação Básica, por conseguinte, oferecido de maneira obrigatória, regido pela LDB (1996) e destinado a públicos específicos. Dada a relevância dessa temática, relativa

³¹ Segundo o *British Council* (2015, p. 27) mais de 80% das escolas públicas regulares brasileiras destina até 2 horas/aula às LE em suas grades curriculares.

³² Analisamos essa problemática relacionada à presença de grupos mistos nos cursos dos docentes pesquisados no Capítulo 5, Dimensão 1 (contexto escolar).

³³ A referida Lei foi revogada em fevereiro/17, porém, no estado do Paraná o componente curricular espanhol continua sendo oferecido aos alunos da rede estadual por meio do Celem e, também, em diversas escolas regulares de EM.

à amplitude do alunado do Celem, a analisamos com maior profundidade à luz dos dados expostos no Capítulo 5 desta tese, atinentes à pesquisa de campo.

d. Implantação do Celem nas instituições de ensino

As unidades são implementadas em instituições de ensino da rede estadual de Educação Básica por meio de solicitação da direção da escola requerente, com o aval do Conselho Escolar. A aprovação ou não das solicitações fica a cargo da comissão técnica, indicada pelas chefias dos Núcleos Regionais de Educação. Quando a implementação é autorizada, deve-se adequar o Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio, de modo a contemplar mais essa atividade em referido documento. Esses ajustes devem ser levados a cabo, essencialmente, para que o Celem seja totalmente integrado ao cotidiano educativo da instituição escolar que o abriga. Do ponto de vista organizacional isso é positivo porque confere aos integrantes do Projeto direitos e deveres similares aos dos demais membros da escola regular.

e. Formação e funcionamento das turmas

As turmas dos cursos Básicos são formadas com um mínimo de 21 e um máximo de 30 alunos. Os cursos de Aprimoramento são constituídos com um mínimo de 15 e um máximo de 28 estudantes. No caso em que não houver o número mínimo de discentes, turmas devem ser aglutinadas ou mesmo fechadas. Essa orientação deve ser observada apenas quando houver outros grupos nos mesmos dias e horários de modo que se possa realizar o remanejamento de aprendizes.

Em termos pedagógicos, a orientação de aglutinação ou de fechamento das turmas é prejudicial porque ou modifica toda a composição do alunado, provocando um novo período de adaptação entre os estudantes e professores (no caso de aglutinações) ou, numa situação mais extrema e grave, causa a descontinuidade dos estudos, o que pode gerar entre os

discentes sentimentos de desmotivação e/ou frustração quanto à aprendizagem de idiomas.

f. Demandas

O planejamento em relação às demandas de turmas deve ser realizado no ano anterior ao da oferta, o que se justifica visto que o estado precisa estabelecer, previamente, suas necessidades em termos de estrutura, materiais de apoio e mão de obra. Contudo, esse planejamento, em relação a número de alunos, requer redimensionamentos ao longo dos bimestres letivos, dadas as razões próprias ao dinamismo de escolas regulares da EB, como aquelas concernentes a transferências, problemas familiares, de saúde, entre outros³⁴.

g. Sistema estadual de registro – Sere/WEB

Trata-se de um sistema *on-line* onde são feitos os registros relativos a avaliações, aproveitamento e conteúdos ministrados aos alunos. O sistema informatizado garante, assim, maior facilidade para que os estudos realizados, por exemplo, por um discente que esteja matriculado em uma determinada escola regular e frequentando o Celem em outra, sejam anotados em seu histórico escolar com agilidade e sem grandes processos burocráticos.

h. Matrículas

As matrículas são efetuadas anualmente e o aluno pode solicitá-las em até dois cursos, desde que haja disponibilidade para frequência. É garantido ao discente que se desvincular da rede estadual de ensino o término do curso iniciado na instituição. Nota-se, por meio dessas medidas, que houve uma preocupação em priorizar o acesso e a permanência dos estudantes nas

³⁴ Tendo em vista que, pelas configurações e especificidades do Celem, os estudantes podem abandonar o curso de LE a qualquer momento, conviria desenvolver estudo com o propósito de detectar as causas da evasão; assim, poder implementar ações capazes de reduzi-la e, por conseguinte, minimizar os problemas que hoje se constata, como o referido decorrente da junção de turmas.

atividades do Celem, postura que dista de normativas anteriores que não permitiam a inscrição em mais de um curso ou mesmo a sua conclusão, ainda que houvesse vagas sobressalentes, quando o aluno já não estivesse mais ligado à rede de ensino regular.

i. Frequência

A frequência mínima dos estudantes para aprovação nos cursos é de 75% da carga horária total do ano letivo.

j. Avaliação

Assevera-se no documento que a avaliação é “contínua, cumulativa e processual”. Nesse sentido, veda-se a possibilidade de que o discente tenha seu processo de aprendizagem acompanhado por apenas um instrumento. Em virtude dessa orientação, nas atividades formativas promovidas pela Seed estimula-se os professores ao uso de variadas formas de oferecimento de *feedback* aos estudantes, de maneira a propiciar aos alunos alternativas para externarem o conhecimento que adquirem ao longo do curso e, ainda, como forma de se conscientizarem do que já sabem e do que precisam aprender.

k. Docentes que podem atuar no Celem

Os docentes que podem ministrar aulas cursos de LE são selecionados de acordo com as categorias a seguir:

1ª. Situação: Professores do Quadro Próprio do Magistério:

- com curso superior de licenciatura plena ou curta, com habilitação na língua estrangeira de atuação; ou
- com curso superior de licenciatura plena ou curta, com habilitação em qualquer língua estrangeira moderna, com comprovante de proficiência na língua estrangeira de atuação; ou
- com qualquer curso superior, porém com comprovante de proficiência na língua estrangeira de atuação conforme Anexo II³⁵; ou

³⁵ No anexo E enumeram-se os diferentes certificados de proficiência emitidos por entidades como o Instituto Cervantes (Espanhol), Universidade de Cambridge (Inglês) ou Aliança Francesa (Francês), aceitos pelo Celem para que um professor atue em suas unidades.

- com qualquer curso superior, natural do país da língua de atuação, com domínio da língua portuguesa e da língua nativa.

2ª Situação: Professores em regime de contrato temporário em caráter de substituição do QPM, respeitados os itens acima acrescidos de:

- acadêmicos de curso superior de licenciatura plena ou curta, com habilitação na língua estrangeira de atuação, com histórico escolar onde conste a carga horária mínima cursada de 300 horas; ou
- acadêmicos de qualquer curso superior e comprovante de proficiência na língua estrangeira de atuação.

Os professores efetivos indicados no protocolado de solicitação de implantação de cursos do CELEM deverão assumir as aulas assim que os mesmos forem autorizados, não sendo possível sua substituição por professor com outro vínculo. (PARANÁ, 2013, n. p.)

À vista disso, primeiramente abrem-se as vagas aos professores do Quadro Próprio do Magistério com habilitação na área da língua estrangeira e, seguidamente, vão-se ampliando as possibilidades de contratação até chegar-se a professores temporários sem habilitação na LE, mas que possuam algum certificado de proficiência. Claramente, tendo em vista a existência de poucos concursos públicos para o Celem, um grande contingente de professores dessa organização escolar encaixa-se na segunda situação descrita no excerto, fato que não consideramos adequado para uma atuação plena e autônoma do docente no que se refere às questões teóricas, linguísticas e pedagógicas dele exigidas para o bom exercício de suas atividades profissionais porque, por exemplo, estando ele numa posição de instabilidade profissional, tem menos condições de planejar-se a respeito das escolas e turmas em que atuará no início de cada ano letivo. Essa modalidade de atuação tem relação com o explicitado por Oliveira (2004) a respeito da precarização que a atividade docente vem enfrentando nas três últimas décadas no Brasil:

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140)

Um dos fatores deletérios nesse tipo de relação trabalhista gerada pelo contrato temporário concerne à constante mudança de docentes de escolas, o que não lhes permite, por exemplo, desenvolver projetos a médio e longo prazos. Outro fator prejudicial à sua atuação é inerente à insegurança deles no que diz respeito à disponibilidade ou não de aulas para que completem sua carga horária, o que os obriga, muitas vezes, a exercerem outras atividades não relacionadas à sua formação para o exercício do magistério.

I. Funções dos profissionais do Celem

Neste item são descritas, de maneira pormenorizada, as funções de cada um dos agentes profissionais do Celem. Transcrevemos aqui aquelas que consideramos fundamentais, isto é, as relacionadas às atribuições elementares de: 1) direção escolar; 2) equipe técnico-pedagógica; 3) equipe técnico-administrativa e, finalmente, 4) docentes.

1) **Cabe à Direção Escolar:** a) encaminhar processo de solicitação de implantação ao NRE³⁶, de acordo com o Roteiro de Implantação do CELEM, conforme anexo I³⁷ desta Instrução; b) solicitar ao CELEM/DEB/SEED, via NRE, o pedido de encerramento do(s) curso(s) através de processo de cessação, bem como a ampliação e diminuição de demanda através de ofício; c) garantir a integração das atividades do CELEM com as demais atividades do estabelecimento, viabilizando seu funcionamento [...]

2) **Cabe à equipe técnico-pedagógica do estabelecimento:** a) orientar na elaboração da proposta de implantação dos Cursos Básico e de Aprimoramento do CELEM e do que se fizer necessário para a sua inclusão no Projeto Político-Pedagógico do estabelecimento; b) auxiliar os docentes na elaboração das propostas pedagógicas curriculares para o ensino de LEM e dos planos de ação docente do CELEM, garantindo a consonância com as Diretrizes Curriculares da Rede Pública da Educação Básica do Estado do Paraná; c) orientar e acompanhar a execução e cumprimento integral do calendário e horário de funcionamento do CELEM[...]

3) **Cabe à equipe técnico-administrativa do estabelecimento:** a) organizar a documentação dos cursos do CELEM e manter atualizados os registros, sob supervisão da direção do estabelecimento; b) efetuar e manter atualizados os registros das informações sobre o CELEM nos formulários, no SERE/WEB e em outros documentos que se fizerem necessários [...]

³⁶ Núcleo Regional de Educação.

³⁷ O Anexo I explicita os documentos necessários para a implantação de uma unidade do Celem.

4) **Cabe aos professores responsáveis pelas turmas dos cursos do CELEM:** a) ministrar suas aulas e desenvolver um trabalho condizente com as Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica para LEM e o Projeto Político Pedagógico do estabelecimento de ensino; b) inteirar-se sobre a legislação específica dos Cursos do CELEM juntamente com a direção, equipe técnico pedagógica e demais membros do corpo docente do estabelecimento de ensino; c) acompanhar a formação e composição das turmas de acordo com as matrículas; d) participar da elaboração da Proposta Pedagógica Curricular para LEM do estabelecimento de ensino [...] (PARANÁ, 2013, n. p.)

Revela-se, assim, haver, do ponto de vista legal, uma estrutura administrativa que orienta a atividade de todos os profissionais da escola. Na perspectiva burocrático-pedagógica há no documento elementos positivos, tomando como base as teorias da qualidade educativa (MURILLO, 2007; SANTOS, 2011), tais como: a função do diretor como integrador das atividades da escola regular com o Celem; a proposta de que a equipe técnico-pedagógica deve apoiar o docente no planejamento e na execução das ações educativas; o auxílio burocrático da equipe técnica e, ainda, que o docente esteja inteirado das orientações oficiais e documentos que regulam a existência da organização escolar, além de participar da elaboração da proposta pedagógica da unidade em que atua.

Não obstante, na análise dos dados coletados em nossa pesquisa de campo, conforme apresentado no Capítulo 5, verificamos que muitas das orientações contidas na Instrução nº 010/2013 não são cumpridas o que, *a priori*, sugere a necessidade de que atividades relacionadas a elas passem por processos de melhoria educativa (MURILLO, 2007; SANTOS, 2011).

Outro texto legal muito relevante para o momento atual de existência dos Celem e que merece ser destacado, dadas as suas repercussões para a instituição educativa, é a Lei Federal nº 11.161/2005 de forma que, na sequência, nos debruçamos sobre o referido documento.

2.1.2 A LEI FEDERAL N.º 11.161/2005: REPERCUSSÕES NO CELEM

Em 05 de agosto de 2005 foi sancionada a Lei Federal nº 11.161/2005 que tornou obrigatória a oferta da língua espanhola a todos os alunos do Ensino Médio brasileiro. Transcrevemos, na sequência, integralmente o texto de referida Lei:

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos
Lei N.º 11.161 de 5 de agosto de 2005

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Alguns dos questionamentos mais recorrentes de profissionais da área de ELE bem como de gestores do setor educativo em relação à Lei dizem respeito a indagações como: a) a forma administrativamente correta de oferecimento do idioma (artigo primeiro); b) o que se entende por horário regular de aulas (segundo artigo) e c) a que tipo de instituições o texto se refere, no artigo terceiro, ao evidenciar que as redes estaduais “implantarão Centros de Ensino de Línguas Estrangeiras” e, no artigo quarto, ao mencionar “Centro de Estudos de Língua Moderna”.

Tendo em vista que o quinto artigo determinou que essa lei fosse regulamentada pelos Conselhos Estaduais de Educação, considerando-se para

tanto “as condições e peculiaridades de cada unidade federada”, coube a tais Conselhos esclarecer as dúvidas das redes públicas (e privadas) de educação, pertinentes aos tópicos anteriormente citados. Foi o que aconteceu em território paranaense, *locus* específico de nossos atuais estudos.

Em 29 de abril de 2009, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, por meio de Ofício de nº 1537-SG/Seed, encaminhou ao Conselho Estadual de Educação (CEE/PR) indagações sobre as interpretações do órgão acerca da citada Lei. Tais questionamentos se referiam a tópicos mais ambíguos do documento, como: obrigatoriedade de oferta e de curso da disciplina de ELE; entendimento do Conselho acerca do que seria horário regular de ensino e, igualmente, a respeito do papel dos Celem nesse processo de implementação.

Assim, o CEE/PR, no Parecer CEE/PR nº331/09³⁸, esclareceu que, nos colégios estaduais paranaenses, nas comunidades escolares que optassem pela inclusão da língua espanhola como primeira língua (ou seja, a de oferta obrigatória, segundo a LDB) este idioma seria também de curso obrigatório para os alunos e não facultativo. Além disto, evidenciava-se que o fato de o estudante cursar LE de maneira optativa não poderia significar redução na carga horária mínima de 800 horas/aula anuais.

No que tange ao entendimento do CEE/PR do que seria “horário regular de aulas”, o órgão esclareceu ser aquele em que se oferece o Ensino Médio na escola e não apenas o horário em que o estudante está matriculado. Finalmente, no que diz respeito ao último questionamento que fizemos (item c), o CEE/PR explicou ser possível ao estado constituir turmas mistas e ensinar a língua espanhola por meio dos Celem e que isso não causaria prejuízos aos discentes relativos às anotações burocráticas que deveriam ser realizadas, tal qual nos cursos regulares de idiomas, em seus históricos escolares do Ensino Médio.

Ainda que nosso entendimento seja o de que as escolas brasileiras (e, por conseguinte, as paranaenses) deveriam, de maneira generalizada, oferecer cursos de ELE na grade regular do Ensino Médio³⁹, a realidade encontrada no Paraná é a de que muitos NRE optaram, conforme Instrução Normativa nº 021/2010-Sued/Seed, por disponibilizar a aprendizagem de espanhol apenas em unidades dos Celem:

³⁸ Veja-se o Anexo A.

³⁹ Opinamos que o acesso a mais essa língua propiciaria aos alunos uma ampliação das possibilidades de interação com um enorme leque de questões linguísticas, culturais, econômicas, políticas etc. relacionadas a países e indivíduos hispânicos.

A disciplina escolhida pela comunidade escolar como optativa será ministrada através do programa do CELEM, sendo sua matrícula facultativa ao aluno, estando este sujeito às normas exaradas na Instrução no 19/2008 SUED/SEED do CELEM. A disciplina escolhida pela comunidade escolar como optativa ao aluno, será acompanhada de um asterisco, registrando-se em nota de rodapé: “Disciplina de matrícula facultativa, ministrada em turno contrário no CELEM” conforme modelo Anexo 02⁴⁰, sendo sua carga horária semanal a mesma ofertada no CELEM e computada no total da Matriz Curricular. (PARANÁ, 2010)

Como, em geral, não foram feitas assembleias ou consultas às instituições estaduais para que as comunidades escolares decidissem (em acordo à LDB⁴¹) qual língua estrangeira seria ensinada obrigatoriamente e qual seria ofertada como optativa, o que aconteceu, de fato, foi que os alunos informados da existência da nova Lei que manifestaram interesse foram redirecionados aos Celem; aqueles que não tiveram conhecimento desse direito mantiveram-se cursando apenas o idioma já adotado nas escolas regulares, majoritariamente, o inglês.

Os Celem, claramente, têm um papel muito relevante no ensino de espanhol em território paranaense; no entanto, eles não estão localizados em todas as cidades do estado o que, logicamente, inviabiliza que milhares de discentes tenham ao menos um contato inicial com essa língua estrangeira, situação que seria diferente se o idioma se fizesse presente nas mais de 2.100 escolas estaduais dos Ensinos Fundamental (anos finais) e Médio do Paraná⁴².

A despeito disso, o Celem é, hoje, o organismo educativo com maior capilaridade e que mais difunde o ensino de língua espanhola em referido estado do sul do país, logo, é muito relevante que se estude e que se conheçam suas experiências, tanto as de melhor qualidade quanto aquelas que necessitam ser ressignificadas. Para uma discussão com foco nesses aspectos, entendemos ser primordial estabelecermos o que é um ensino de LE/ELE de boa qualidade, quais

⁴⁰ O documento citado evidencia a Matriz Curricular do Paraná, com descrição das disciplinas da Base Nacional Comum (Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia) e da Parte Diversificada (LEM-Espanhol/ LEM-Escolha da Comunidade). A LEM escolhida pela comunidade deverá ser cursada no Celem, sempre com carga didática de 4 h/a.

⁴¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) estabelecia, até o momento da sanção da Lei 13.415/17 que a reformulou, em seu artigo 35º § 5º que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”.

⁴² Informação disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/boletim_censo_escolar_ed5.pdf>. Acesso: 20 nov. 2015.

são suas bases e como caracterizá-lo. Sobre essa atividade teórica nos debruçamos no capítulo subsequente.

CAPÍTULO 3 – COMPONENTES TEÓRICOS PARA UM ENSINO DE BOA QUALIDADE

Nos capítulos anteriores discorremos a respeito do contexto, geral e específico, em que se inserem as atividades educativas dos cursos pesquisados. Desse modo, no Capítulo 1 dissertamos acerca do processo de institucionalização da língua espanhola como disciplina escolar no Brasil: tratamos, por exemplo, das questões curriculares de ordem objetiva e subjetiva que ao longo da história dificultaram o reconhecimento da relevância do idioma para a formação do alunado nacional e, ainda, sobre o percurso que culminou com a aprovação e promulgação da Lei federal nº 11.161/2005 que tornou a oferta de ELE obrigatória nas escolas do Ensino Médio do país.

No Capítulo 2 apresentamos a instituição que abriga as atividades letivas analisadas neste estudo, isto é, o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná – Celem. Abordamos, entre outros temas, o seu desenvolvimento histórico, bem como o embasamento teórico, pedagógico e organizacional em que se apoiam.

Já no presente capítulo discorremos acerca dos pressupostos teóricos que consideramos mais adequados para o estabelecimento de um processo de ensino e aprendizagem de LE de boa qualidade e eficaz (BLANCO, 2008; MURILLO, 2003, 2007) no âmbito deste trabalho. Dessa forma, são expostos conteúdos relacionados aos marcos mais progressistas da pedagogia moderna, como aqueles atinentes ao momento da *suspeita absoluta*. À luz desses paradigmas, dissertamos sobre o enfoque pedagógico da qualidade educativa (BLANCO, 2008) que embasa a análise dos dados coletados.

3.1 O ENFOQUE PEDAGÓGICO DA QUALIDADE: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

González-García (2014, p.57) compreende o enfoque pedagógico como um conceito que engloba um conjunto de reflexões/pressupostos/ideias sobre o ensino de determinada disciplina/matéria e, igualmente, os seus possíveis resultados quando levados à prática⁴³. Nas palavras da autora:

⁴³ Os conceitos de enfoque e abordagem, muito utilizados na área de LE, são entendidos frequentemente como sinônimos. No entanto, ao nos referirmos ao segundo termo adotamos o ideário estabelecido por Richard e Rodgers (1986, apud PONTES, 2014, p.223) incluí em que

O enfoque é “a ação e o efeito de enfocar” e enfocar é “direcionar a atenção ou o interesse a um assunto ou problema partindo de pressupostos prévios, para tratar de resolvê-lo adequadamente” (*Real Academia Española*) [...]. Do ponto de vista do exercício de assumir um enfoque pedagógico, o docente se coloca no contexto de incluir e excluir premissas pedagógicas. A exemplo do que ocorre quando se acende um refletor e se iluminam determinadas coisas mantendo escuras outras, no caso de um enfoque pedagógico se trataria de que, para cada enfoque, se reconheçam suas respectivas premissas pedagógicas assim como os possíveis resultados de sua colocação em prática⁴⁴.

Desse modo, referido conceito exige a seleção de determinadas ideias e reflexões a respeito do ensino que tenham harmonia entre si e, naturalmente, a exclusão de outras antagonistas às suas bases teóricas. No que concerne especificamente ao enfoque pedagógico da qualidade educativa, Blanco (2008, p. 12-14) estabelece quatro princípios que o caracterizam, isto é, a relevância, a pertinência, a equidade e a eficácia/eficiência. A estudiosa os descreve da seguinte maneira:

1. **Relevância** está relacionada aos sentidos da educação, suas finalidades e conteúdo e com o grau em que esta satisfaz efetivamente as necessidades, aspirações e interesses do conjunto da sociedade e não somente dos grupos de maior poder dentro dela.
2. A **pertinência** da educação nos remete à necessidade de que ela seja significativa para as pessoas dos distintos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses, de tal forma que possam apropriar-se dos conteúdos da cultura, mundial e local, e construir-se como sujeitos na sociedade, desenvolvendo sua autonomia, autogoverno, sua liberdade e sua própria identidade.
3. **Equidade**: uma educação é de qualidade quando alcança a democratização do acesso e a apropriação do conhecimento, ou seja, quando qualquer pessoa tem a possibilidade de receber os auxílios e o apoio necessário para aprender com excelência e quando os resultados da aprendizagem não reproduzem as desigualdades da origem dos estudantes nem condicionam suas opções de futuro.

definem abordagem como um conjunto de: “teorias sobre a natureza da língua e do aprendizado da língua que servem de fonte para as práticas e princípios no ensino de idiomas”.

⁴⁴ Tradução livre nossa. No original: “El enfoque es la “acción y efecto de enfocar” y enfocar es “dirigir la atención o el interés hacia un asunto o problema desde unos supuestos previos, para tratar de resolverlo acertadamente” (*Real Academia Española*) [...]. Desde el punto de vista del ejercicio de asumir un enfoque pedagógico, la persona docente se coloca en la coyuntura de incluir y excluir premisas pedagógicas. Tal y como cuando se enciende un foco y alumbra determinadas cosas manteniendo oscuras otras, en el caso de un enfoque pedagógico se trataría de que, para cada enfoque pedagógico, se reconozcan sus respectivas premisas pedagógicas así como los posibles resultados de la puesta en práctica de dichos enfoques”.

4. A **eficácia e eficiência** são dois atributos básicos da educação de qualidade para todos os que devem representar as preocupações centrais da ação pública no campo da educação⁴⁵. (Grifos nossos)

É com fundamento nesse ideário alicerçado, principalmente, na atenção à pertinência social e individual dos conteúdos a serem ministrados, no trabalho voltado à democratização ao acesso e à apropriação do conhecimento e, também, na busca pela garantia dos recursos necessários para a realização das atividades letivas que estabelecemos as bases teóricas deste trabalho de pesquisa.

3.1.1 AS TEORIAS MODERNAS E PÓS-MODERNAS PARA A EDUCAÇÃO: QUE PRESSUPOSTOS ADOTAR PARA PROMOVER UM ENSINO DE BOA QUALIDADE?

Como evidencia Gatti (2005) são amplamente discutidos os sentidos que o conceito de pós-modernidade pode adquirir. Debate-se, inclusive, se não estaríamos vivendo, na atualidade, o que se denomina como modernidade tardia. Nas palavras da autora:

O termo pós-modernidade tem se mostrado polissêmico, sendo utilizado no mais das vezes de modo genérico. De qualquer forma, denota o que vem depois da modernidade, sendo problemático seu sentido, justamente por tentar traduzir um movimento da cultura em sociedades em rápida mutação, movimento que ainda está se produzindo, não se distinguindo consolidações que ajudem a qualificá-lo melhor. Pós-moderno designaria uma ruptura com as características do período moderno, o que, como já colocamos, para muitos analistas ainda não aconteceu de modo claro. (GATTI, 2005, p.141)

A pós-modernidade caracteriza-se, portanto, como uma ruptura e, com frequência, antonímia ao período moderno, reconhecido pela estabilidade dos

⁴⁵ Tradução livre nossa. No original: “*Relevancia está relacionada con los sentidos de la educación, sus finalidades y contenido, y con el grado en que ésta satisface efectivamente las necesidades, aspiraciones e intereses del conjunto de la sociedad y no solamente de los grupos con mayor poder dentro de la misma. 2. La pertinencia de la educación nos remite a la necesidad de que ésta sea significativa para personas de distintos contextos sociales y culturales, y con diferentes capacidades e intereses, de tal forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, su libertad y su propia identidad. 3. Equidad: Una educación es de calidad cuando logra la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento, es decir, cuando cualquier persona tiene la posibilidad de recibir las ayudas y el apoyo necesario para aprender a niveles de excelencia, y cuando los resultados de aprendizaje no reproducen las desigualdades de origen de los estudiantes ni condicionan sus opciones de futuro. 4. La eficacia y eficiencia son dos atributos básicos de la educación de calidad para todos que han de representar las preocupaciones centrales de la acción pública en el terreno de la educación*”.

saberes construídos pela humanidade, pela valorização das ciências e pela objetividade do conhecimento.

No que diz respeito à educação, principalmente a partir da década de 1990, têm início intrincados debates teóricos para definir o que seria a pós-modernidade nesse campo do saber. Ghiraldelli (2006) explica que no período pós-queda do muro de Berlim os novos docentes procuraram seguir princípios diferentes daqueles adotados pela pedagogia moderna. Nesse sentido, o teórico definiu cinco passos dessa nova pedagogia, fundada na pós-modernidade:

- 1) **Narrativa.** Não vejo o processo de aprendizagem se iniciando senão quando os problemas já estão apresentados ou re-apresentados – por meio de narrativas. Não há problema que venha puro, bruto, para o aluno. O aluno já recebe (ou já vive) o problema enquanto problema. Ou seja, ele vê um filme, lê um livro, escuta um colega ou sua mãe, lê um jornal, ouve o rádio ou assiste a TV, consulta a internet, participa da conversa de adultos e de seus pares, enfrenta sermão [...]
- 2) **Comparação de narrativas.** O papel do professor é escolher, junto com os alunos, as narrativas mais interessantes, mais propícias do momento e para o momento. Tal escolha pode ser feita de maneira contingente ou planejada, conforme o ambiente escolar que se está, conforme o nível e a idade dos alunos e, enfim, conforme um grau mais ou menos aberto de objetivos de ensino [...]
- 3) **Esboço de nova narrativa.** O terceiro passo implica a continuidade da discussão da articulação entre as narrativas dos alunos e a narrativa mostrada inicialmente. Aqui é a fase do esboço de novas narrativas. Aqui, nessa fase, o professor pode introduzir narrativas que talvez não ocorram aos alunos, como a sociologia, psicologia, medicina, literatura etc.
- 4) **Nova narrativa.** Tal passo é importantíssimo, trata da construção de novas narrativas, através de textos teóricos como sites, fitas, CDs, fotos, desenhos, peça escrita ou representada, mímica, conto oral ou similar etc.
- 5) **Intervenção.** Se o aluno conseguiu dar o passo 4, naturalmente, já está em meio ao passo 5, pois este, nada mais é que a divulgação entre seus pares e, talvez, para além deles, de sua nova narrativa como elemento que pode provocar modificações em outros. (GHIRALDELLI, 2006, p. 22, grifos nossos)

Se na *pedagogia moderna* é valorizado o legado cultural, histórico e educativo da humanidade, na *pedagogia pós-moderna* o destaque não é dado propriamente aos conteúdos historicamente construídos⁴⁶ e sim à resolução de problemas inerentes às narrativas do meio circundante dos alunos. Atentemos para uma

⁴⁶ Ainda que possam aparecer de maneira tangencial durante as aulas, tais conteúdos não são imprescindíveis para esse campo teórico. Por outro lado, a pedagogia moderna os observa como fundamentais para o desenvolvimento psicológico e social do educando.

comparação realizada por Ghiraldelli (2000) entre conceitos teóricos pertencentes, respectivamente, aos campos moderno e pós-moderno, sintetizados pelo autor em cinco etapas (ou passos) fundamentais:

Quadro 1 – Teorias pedagógicas Moderna e Pós-Moderna

Teoria Educacional de Herbart (Pedagogia Moderna)	Teoria Educacional de Dewey (Pedagogia Moderna)	Teoria Educacional de Freire (Pedagogia Moderna)	Teoria Educacional Pós-Moderna descrita por Ghiraldelli
1. Preparação	Atividade e pesquisa	Vivência e pesquisa	Apresentação de problemas
2. Apresentação	Problemas	Temas geradores	Articulação entre os problemas apresentados e os problemas da vida cotidiana
3. Associação e assimilação	Coleta de dados	Problematização	Discussão dos problemas por meio de construção de narrativas sem hierarquização epistemológica
4. Abstração e generalização	Hipótese e/ou heurística	Conscientização	Formulação de novas narrativas
5. Aplicação	Experimentação e/ou julgamento	Ação política	Ação social, cultural e política

Fonte: adaptado de Ghiraldelli (2000)

Sobre o primeiro teórico constante no Quadro 1, o alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841), cabe destacar que ele organizou de maneira pioneira e sistemática a Pedagogia como ciência, descrevendo, inclusive, suas imbricações com a Psicologia. Segundo Freitas (2013, p. 65), Herbart é, também, um dos precursores na valorização da aquisição dos conhecimentos científicos como forma de ascensão social da, então em formação, burguesia europeia. Saliente-se ainda que no período histórico anterior (Idade Média) o acesso à educação era controlado pela Igreja e não representava uma forma de evolução na escala social.

Mudanças em referido paradigma somente foram empreendidas de forma mais consistente a partir do século XVIII e Herbart foi um dos intelectuais (ao lado de Fichte, Schiller e Humboldt) que mais defenderam essas transformações. Como consequência desse processo, surgiram os cinco passos elencados no Quadro 1 e melhor descritos a seguir por Ghiraldelli (2006, p. 25-26):

- 1) O processo de ensino-aprendizagem, para Herbart, começa com a preparação. Consiste na atividade que o professor desenvolve na medida em que recorda ao aluno o assunto anteriormente ensinado ou algo que o aluno já sabe: trata-se de lembrar ao aluno a matéria anteriormente dada.
- 2) A teoria herbartiana diz que, após a preparação, o professor já pode fazer a apresentação do novo assunto aos alunos – os conceitos morais, históricos e científicos que serão a matéria do processo de ensino-aprendizagem.
- 3) Herbart acredita que uma vez que o novo assunto foi introduzido, isto é, uma vez que novas ideias e conceitos morais, históricos e científicos estão postos, eles serão assimilados pelos alunos na medida em que estes puderem ser induzidos a uma associação com as ideias e conceitos já sabidos.
- 4) Aqui, a teoria herbartiana acredita que o aluno já aprendeu o novo por associação com o velho, mas que agora ele precisa sair do caso particular e traçar generalizações, abstrações, leis a respeito do conceito.
- 5) Nessa última fase, na teoria herbartiana, o aluno deve ser posto na condição de aplicar as leis, abstrações e generalizações a casos diferentes, ainda inéditos na situação particular, sua, de ensino-aprendizagem.

Essas etapas, em síntese, referem-se a: 1) sondagem dos saberes iniciais dos discentes; 2) apresentação de novos elementos, ainda desconhecidos; 3) assimilação e associação desses conteúdos aos conhecimentos prévios; 4) síntese das ideias estudadas e, também, realização de generalização teórica para outras questões e, finalmente; 5) aplicação do que foi aprendido. Em suma, esse é o ideário fundador das teorias modernas na seara educativa, sendo que uma das grandes contribuições de Herbart, nas palavras de Zanatta (2012, p.108), foi propor “[...] que a pedagogia se caracterizasse não apenas como arte, mas como ciência da educação. Para tanto necessitaria da ética, filosofia prática que fornece os fins, e da psicologia que mostra o caminho e os obstáculos para a instrução educativa”.

Muitas críticas surgiram aos desdobramentos das teorias de Herbart, associando-as a um modelo tradicional e hermético de ensino em que caberiam até castigos físicos. Estudiosos como Mizukami (1986) e Saviani (1991) apontam o método de Herbart como tradicional. Denominam-no desse modo em razão de

alguns elementos fundamentais como: o papel preponderante do docente no desenvolvimento da aula, a estrutura rígida das atividades letivas, o caráter expositivo dos cursos e, também, o seu rigor estrutural. Cabe apontar que as aulas baseadas nessa linha conceitual tinham, *grosso modo*, a seguinte configuração:

[...] começa-se corrigindo os exercícios, porque essa correção é o passo da preparação. Se os alunos fizeram corretamente os exercícios, eles assimilaram o conhecimento anterior, então eu posso passar para o novo. Se eles não fizeram corretamente, então eu preciso dar novos exercícios, é preciso que a aprendizagem se prolongue um pouco mais, que o ensino atente para as razões dessa demora, de tal modo que, finalmente, aquele conhecimento anterior seja de fato assimilado, o que será a condição para se passar para um novo conhecimento. (SAVIANI, 1991, p.56)

Justamente em razão dessa rigidez estrutural, Mizukami (1986, p.11) tece uma crítica contundente à metodologia de Herbart, qual seja:

[...] atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está adquirindo conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico. (MIZUKAMI, 1986, p.11)

Sobre esse raciocínio de Mizukami (1986, p.11), em que se atribui à teoria de Herbart um papel insignificante ao educando na construção de sua aprendizagem, Freitas (2013, p.70) explicita sua discordância asseverando que “Herbart considerou as funções mentais ativas, as representações/significações e as experiências do educando, além de ser um crítico do recurso à punição”.

Como resultado das ponderações desfavoráveis ao modelo de Herbart fortaleceram-se, no contexto norte-americano, as reflexões do pedagogo e filósofo John Dewey (1859-1952) que transformariam as bases da educação dos Estados Unidos da América nas décadas de 1920 e 1930. Essas discussões inserem-se em um momento histórico em que, nos séculos XIX e parte do século XX, as instituições escolares estadunidenses eram geridas pela burguesia nacional e, em geral, limitavam-se a metodologias de ensino calcadas na memorização e transferência de conhecimento (PEREIRA et al., 2009, p.155). De acordo com as explicações de Pereira et al. (2009, p.155), Dewey revolucionou esse paradigma

Propondo novas técnicas pedagógicas que conduziram significativas modificações no modelo educacional vigente no país. Essas técnicas foram fundamentadas no pensamento liberal surgindo assim uma

nova filosofia, conhecida como a Escola Nova ou Escola Progressista, representando no cenário educacional do país uma opção, ou mesmo como uma oposição ao ensino tradicional em vigor até então. [...] O teórico defendia que a educação deveria ser fator de humanização e transformação social [...]

Os cinco passos da pedagogia de Dewey fundamentam-se, sobretudo, na premissa de que a educação deve ter como objetivo a transformação social. Podemos entendê-los, em linhas gerais, por intermédio da seguinte gradação: 1) atividade de pesquisa de problemas sociais; 2) escolha do problema a ser estudado, sua classificação e definição; 3) formulação de hipóteses com foco na resolução dessas dificuldades; 4) busca de argumentação para a fundamentação das conjecturas estabelecidas no passo anterior; e 5) por meio dos estudos realizados e, ainda, de trabalhos de experimentação escolhe-se uma das hipóteses que solucione a problemática foco de análise.

Como é possível verificar, as teorias de Dewey e Herbart, apesar de estarem no campo da Modernidade, guardam diferenças. O primeiro pensador, por exemplo, não centra a atividade letiva nas ações dos docentes e sim nos alunos (GHIRALDELLI, 2006, p.25-26); entende, portanto, como desnecessária a preparação dos estudantes para a apresentação de uma nova problemática, de outra sorte, propõe que o início das atividades parta de temas relacionados às dificuldades deles. Justamente por isso:

Dewey critica as filosofias que se distanciaram da experiência ordinária: escolasticismo, sensacionismo, racionalismo, idealismo, realismo, empirismo, transcendentalismo e o próprio pragmatismo. Afirma que: uma filosofia empírica é, de qualquer modo, algo como despir-se intelectualmente. Ao que poderíamos acrescentar, com a intenção de aproximar mais o pensar da vida prática, da experiência comum (SOUZA et al., 2012, p.231).

Algo que não dista, porém, em Herbart ou Dewey é a valorização do processo didático para o desenvolvimento da aprendizagem. Tampouco se exclui a relevância do saber historicamente acumulado pela humanidade para a construção da trajetória educativa do discente, há apenas diferenças nas formas de promoção da aquisição desse saber.

Como consequência do refinamento das ideias de teóricos como Herbart e Dewey⁴⁷, surgiu na década de 1930 a Pedagogia Crítica, que tem como um de seus principais pensadores o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997). A denominação dessa linha, que teve seus primórdios em nosso país a partir da década de 1950⁴⁸, pode ser explicada por meio das seguintes afirmações de Freire (1997, p.78):

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com idéias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade.

Com fundamento em asserções como essas que estabelecem um caráter essencialmente político e não-neutro da atividade educativa, foram instituídas, para fins de análise, cinco etapas da pedagogia freiriana que, em linhas gerais, podem ser compreendidas da seguinte forma: 1) antes de que se empreenda qualquer tipo de estudo o educador deve interagir com os alunos em seu cotidiano, pesquisar suas vivências, concepções e formas de atuar no mundo e verificar quais temas (denominados de geradores) podem viabilizar entre os educandos uma relação mais intrínseca com o conhecimento; 2) com os estudos prévios realizados, o professor apresenta os temas geradores; 3) são problematizados, debatidos e alvo de análise sistemática os temas geradores numa relação dialógica entre oprimido e opressor⁴⁹; 4) é nesse momento que, por intermédio de discussões horizontais entre os agentes do ambiente escolar, chega-se à conscientização, isto é, ao entendimento da posição do oprimido em relação ao opressor (sempre agente do cerceamento de liberdade das classes economicamente desfavorecidas); e 5) são resolvidos, tendo a ação social e política como instrumento, os problemas escolhidos com base nos temas geradores.

⁴⁷ Como já mencionado neste trabalho, a educação se constrói num processo de herdar e legar, portanto, não podemos negar as contribuições de concepções pedagógicas anteriores para a construção do ideário contemporâneo e/ou progressista nesse campo do saber.

⁴⁸ Momento em que Paulo Freire começou a formular sua teoria do conhecimento.

⁴⁹ Na Pedagogia Freiriana somente é possível entender esses conceitos em sua relação dialética. Assim, o oprimido é aquele que sofre violências (sociais, econômicas, políticas, culturais, educacionais etc.) pelo opressor. Apenas quando o primeiro agente citado toma consciência dessa opressão e liberta-se é que o segundo também pode se livrar de sua condição de disseminador de violências.

Nesse sentido, pode-se entender o modelo freiriano como integrante característico do estágio da Pedagogia Moderna, já descrito nesta tese, denominado como *suspeita absoluta*. Desse modo, todos os substratos da convivência em sociedade podem passar por um exame altamente crítico e fundado nos papéis (de oprimido e opressor) que os indivíduos desempenham nos grupos a que pertencem. Em outras palavras:

A proposta de Freire parte do Estudo da Realidade (fala do educando) e a [sic] Organização dos Dados (fala do educador). Nesse processo surgem os Temas Geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos de ensino são resultados [sic] de uma metodologia dialógica. Cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada "invasão cultural" ou "depósito de informações" porque não emerge do saber popular. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno. Conhecê-lo enquanto indivíduo inserido num contexto social de onde deverá sair o "conteúdo" a ser trabalhado. (FEITOSA, 1999, p.70)

As discussões conceituais propostas por Herbart, Dewey e Freire contribuíram de maneira decisiva para o desenvolvimento da Pedagogia Moderna. Não se pode negar, porém, que há muitas críticas sobre elas, por exemplo, em relação a um excesso de protagonismo do docente na epistemologia de Herbart. Contra Dewey pesaria o fato de ter desenvolvido suas ideias no berço do capitalismo mundial. Conforme aponta Blanco Martínez (1996, p.397):

[...] Apesar de ser vilipendiado e considerado o ‘filósofo nacional estadunidense’ comportando todas as acepções pejorativas que esse conceito abarca (capitalismo atroz, imperialismo etc.) durante alguns decênios, não só é a figura mais representativa do pensamento progressista norte-americano, como também exige uma nova leitura de acordo com a influência de âmbito internacional que exerceu sobre a pedagogia progressista e às permanentes sugestões que oferece às atuais ideias reformadoras⁵⁰.

⁵⁰ Tradução livre nossa. No original: “a pesar de ser vilipendiado y considerado el «filósofo nacional estadounidense», cargándole todas las acepciones peyorativas que tal concepto abarca (capitalismo atroz, imperialismo, etc.) durante algunos decenios, no sólo es la figura más representativa del pensamiento progresista norteamericano, sino que exige una nueva lectura acorde a la influencia de ámbito internacional que ejerció sobre la pedagogía progresista y a las permanentes sugerencias que aporta a los actuales planteamientos reformadores”.

Finalmente, no que tange à teoria de Freire, seus críticos elencam como algo negativo um possível enfoque prioritário de suas ideias na alfabetização de jovens e adultos – o que, provavelmente, advém de suas bem sucedidas experiências de ensino na cidade de Angicos (Rio Grande do Norte), no ano de 1963, e na cidade de São Paulo, com o Mova (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), entre os anos de 1989 e 1992. Entendemos que os três teóricos supracitados, bem como inúmeros outros (Comenius, Froebel, Durkheim, Pestalozzi etc.), ofereceram relevantes aportes para o estado atual da pedagogia moderna em seu viés mais analítico.

No tocante às discrepâncias entre os pensadores filiados às linhas conceituais que analisamos neste estudo, a Moderna e a Pós-Moderna, cabe pontuar três fatores elementares: 1) os conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade são muito valorizados pela primeira linha; 2) o trabalho com as grandes narrativas (como comunismo e capitalismo, justiça e injustiça social), se faz presente também na primeira vertente teórica, não sendo muito relevantes na segunda⁵¹; 3) de acordo com Sforzi (2015, p.378), outra diferença está na valorização ou não da didática. Segundo a autora, a pedagogia pós-moderna

[...] não tem se destacado pelas investigações sobre o caráter didático do ensino. Na produção acadêmica brasileira observa-se uma lacuna entre as teorias que versam sobre a aprendizagem e aquelas que, por princípio, deveriam se ocupar da organização didática da atividade de ensino. Assim, considerando que a função principal da escola é a socialização do conhecimento produzido historicamente e consolidado nas diversas áreas do conhecimento, entendemos que o professor precisa ter domínio desses conteúdos e dos meios de favorecer sua apropriação pelos estudantes. (SFORZI, 2015, p.378)

Por outro lado, em teorias fundadas no campo da modernidade, como a pedagogia histórico-cultural, a didática tem papel central como forma de tornar mais acessível “a apropriação do conhecimento científico – do conteúdo das disciplinas que compõem [esse campo], das formas de sua produção e sua socialização” (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p.50) bem como da experiência social humana.

Apesar de vislumbrarmos elementos positivos da pedagogia pós-moderna como o fato de dar-se elevado protagonismo ao aprendiz no entendimento de seu

⁵¹ Esses fatores não são, necessariamente, valorizados de maneira indispensável na segunda linha que prioriza a abordagem e problematização das vivências dos alunos com o objetivo de dar-lhes ferramentas para a construção de ações sociais, políticas e culturais.

meio circundante e também na construção de novos saberes, pensamos, como já aclarado, que ela possui duas lacunas importantes: a) subvalorizar o acesso ao conhecimento historicamente construído pelo homem e, em razão desse fato, b) desvalorizar o papel da didática como forma de tornar mais acessível ao discente o saber acumulado pela humanidade.

Consideramos procedentes, porém, as críticas feitas pelos teóricos pós-modernos em relação à não presença (principalmente em currículos escolares fundados nas teorias educativas modernas mais anacrônicas) de conteúdos e narrativas que tragam à tona os grupos sub-representados da sociedade e a pluriculturalidade⁵².

Em consequência disso, ao mesmo tempo em que apontamos a pertinência de se considerar, no currículo, variadas narrativas presentes no mundo hispânico e no meio social do estudante, entendemos também a relevância de que ele tenha acesso, por meio de um leque de estratégias didáticas, aos conhecimentos que integram a história e a cultura dos povos em que está imerso.

Portanto, como nos interessa neste trabalho extrair o que há de mais progressista nas teorias educativas para o estabelecimento de um processo de ensino de LE de boa qualidade, adotamos aqui, em linhas gerais, pressupostos mais próximos à pedagogia moderna. No entanto, consideramos também a necessidade de valorização dos elementos relativos à pluriculturalidade e à abordagem de narrativas de grupos sub-representados⁵³, como propõem as teorias pós-modernas.

No que diz respeito aos princípios conceituais basilares que subsidiam a análise dos dados deste trabalho, optamos pelas contribuições da teoria histórico-cultural, filiada à tradição Moderna. Essa perspectiva institui alguns componentes medulares para a instauração de processos de ensino e aprendizagem críticos, voltados à autonomia do estudante e, também, à eficácia educativa. Em consequência disso, nos centramos em sua descrição no tópico a seguir.

⁵² Segundo Procknov (2015, p.124) “a pluriculturalidade diz respeito à formação de uma totalidade nacional constituída pela soma de vários grupos”. Tradução livre nossa. No original: “*la pluriculturalidad diría respecto a la formación de una totalidad nacional formada por la suma de los varios grupos*”.

⁵³ Ou seja, durante as observações de aulas verificamos se esses elementos (pluriculturalidade e diversidade de narrativas) estavam ou não presentes e, posteriormente, no processo de qualificação educativa, discutimos a importância dessa presença nas aulas dos professores integrantes deste estudo. Nos casos em que existiam atividades, reafirmamos a sua relevância; nos casos em que não se realizavam, procuramos incentivar a sua promoção.

3.1.2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A QUALIDADE EDUCATIVA: COMPREENDENDO OS PROCESSOS PSICOLÓGICOS DA APRENDIZAGEM

Para o exame das questões imanentes à teoria histórico-cultural é necessário fixar primeiramente as bases nas quais ela se respalda. Cabe, portanto, abordar o tema do processo de aparecimento do trabalho e, por consequência, da consciência do homem – elementos fundamentais para a explicação de mencionada teoria e, em razão disso, da forma como se desenvolve a aprendizagem.

Conforme aponta Engels (s.d., p.269) “o trabalho criou o próprio homem” e criou também a consciência do homem. Leontiev (1978), ao explicar o que seria o trabalho, elenca dois componentes basilares em sua gênese, a saber, o instrumento e a sociedade: “O trabalho é, portanto, desde a origem, um processo mediatizado pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade”. (LEONTIEV, 1978, p.74)

É justamente o fato de o trabalho ser mediatizado também pela sociedade que nos diferencia dos demais animais. Assim, apesar de igual ao ser humano os animais usarem instrumentos, ainda que de maneira rudimentar para realizar determinados processos, não há entre eles uma divisão social do trabalho, assentada na cooperação. Marx assevera:

Na produção, os homens não agem apenas sobre a natureza. Eles só produzem colaborando de uma determinada maneira e trocando entre si as suas atividades. Para produzir, entram em ligações e relações determinadas uns com os outros e não é senão nos limites destas relações e destas ligações sociais que se estabelece a sua ação sobre a natureza, a produção. (LEONTIEV, 1978, p.75)

Se o trabalho e a consciência somente surgem por meio de ações colaborativas entre os seres humanos, defende-se aqui que também a aprendizagem está intrinsecamente relacionada à interação entre as pessoas, portanto, rechaçam-se perspectivas inatistas de que o desenvolvimento humano estaria determinado apenas pelas características genéticas de cada indivíduo. O teórico russo Leontiev descreve essa visão biológica do desenvolvimento ao mesmo tempo em que promove a crítica a ela:

O essencial das discussões científicas incidiu antes sobre o papel dos caracteres e das dificuldades biológicas inatas do homem. Uma grosseira exageração do seu papel serviu de fundamento teórico às teses pseudobiológicas mais reacionárias e mais racistas. (LEONTIEV, 1978, p.261)

Isto é, em muitas situações, teóricos defenderam a menor capacidade de aprendizagem de certos indivíduos ou mesmo menosprezavam o valor de determinadas etnias em razão de fatores biológicos, de fenômenos pertencentes à esfera das aptidões inatas das pessoas para realizar atividades de caráter, principalmente, intelectual. Desse modo, alguns indivíduos teriam capacidade biológica, por exemplo, para aprender línguas estrangeiras e outros não. Ao contrário dessa forma de entender o assunto, assentamos as bases deste trabalho em uma teoria construída no trato social, mediatizada pela cultura, como a defendida por Leontiev (1978, p.261):

A orientação oposta, desenvolvida pela ciência progressista, parte, pelo contrário, da ideia de que o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade.

Tal perspectiva teórica, também adotada nos **Parâmetros Curriculares Nacionais** (BRASIL, 1998), indica o seguinte: se a aprendizagem se constrói no seio social, por meio da exposição aos elementos culturais historicamente construídos – e se a disseminação desses elementos se dá por meio da linguagem, dos signos linguísticos – a palavra, propriedade exclusiva da cultura, tem um papel fundamental na construção e na difusão do saber. Dito de outra forma,

Ao dominar a palavra, o homem domina automaticamente um complexo sistema de associações e relações em que um dado objeto se encontra e que se formaram na história multissecular da humanidade [...]

A palavra tem outra função mais complexa: permite *analisar os objetos*, distinguir nestes as propriedades essenciais e relacioná-los a determinada categoria. Ela é o meio de *abstração e generalização*, reflete as profundas ligações e relações que os objetos do mundo exterior encobrem. Essa segunda função da palavra costuma ser designada pelo termo *significado da palavra*. (LURIA, 1979, p.19-20, destaques do autor).

Destarte, a palavra tem uma função preponderante para a organização do pensamento humano, para a abstração e para a generalização. Na primeira infância, quando a criança tem um universo vocabular restrito, as palavras não têm função organizadora; porém, quanto mais acesso à educação formal, à exposição mais incisiva a um universo vocabular e conceitual mais vasto, ampliam-se as possibilidades de categorização e generalização, portanto, aí estaria também um

papel muito relevante da LE para esse processo, conforme aponta Kostiuk (1991, apud LURIA, 2007, p.22):

O domínio de um vocabulário novo e de outros aspectos da língua melhora a expressão verbal das crianças, faz surgir nelas necessidades novas, novas atitudes perante os processos verbais. Ao assimilar os conteúdos dos textos, os alunos aprendem ao mesmo tempo a usar formas de análise e de síntese (descoberta das ideias mais importantes, a sua coordenação, estrutura da obra, etc.). Os métodos para a elaboração de material verbal, e em especial de textos escritos, desenvolvidos sob a condução do professor, generalizam-se posteriormente, com a passagem a uma nova etapa de atividade escolar, e convertem-se para o aluno em um instrumento de pensamento, de memória voluntária e de reevocação. O domínio de conceitos cada vez mais complexos favorece o desenvolvimento da abstração e da generalização, conduz à formação e ao aperfeiçoamento de operações lógicas, ao desenvolvimento da curiosidade, à iniciativa e à independência na assimilação de conhecimentos.

Por conseguinte, e retomando nossa pergunta inicial (Que pressupostos adotar para promover um ensino de boa qualidade?), consideramos que elementos apresentados neste tópico, como um ensino que garanta o acesso dos alunos a novos conceitos; uma aprendizagem fundada no contexto em que o aluno está imerso e baseada na interação social; e uma didática calcada na reflexão crítica e na intervenção social, são imprescindíveis para o estabelecimento de um processo de ensino qualificado. Igualmente é muito relevante o estudo nas aulas de componentes relacionados à valorização das narrativas de grupos sub-representados e também à pluriculturalidade. Tais pressupostos coadunam com o enfoque da qualidade educativa (BLANCO, 2008) que expomos no tópico que segue.

3.2 O ENFOQUE PEDAGÓGICO DA QUALIDADE NO ENSINO DE ELE: CONSIDERAÇÕES ESPECÍFICAS

Com o franco desenvolvimento do processo de universalização do acesso à EB brasileira realizado nos últimos vinte anos, uma discussão que toma corpo na atualidade em meios sociais, acadêmicos e escolares diz respeito à necessidade de melhoria nos sistemas educativos. Especificamente em relação ao ensino de LE, em nossos estudos (SANTOS, 2007, 2011) temos nos deparado com muitos alunos que relatam não conseguirem aprender tal disciplina na escola regular e, igualmente, que

consideram precários o ensino e a aprendizagem de LE em geral. Nesse sentido, é muito relevante que definamos o que concebemos como uma atividade educativa de boa qualidade.

O significado do termo *qualidade* em alguns dicionários brasileiros faz referência às características que diferenciam e determinam a natureza de coisas, pessoas, instituições etc. Não obstante, essa explicação não é suficiente para a área educativa. Portanto, devemos buscar esclarecimentos em outros suportes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu 4º artigo §9º, exara que é necessário que os sistemas educativos brasileiros garantam “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como [...] a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. Entretanto, consideramos que essa descrição precisa ser mais bem delimitada, tendo em vista a falta de esclarecimentos detalhados sobre o que configuraria aventada “quantidade mínima de insumos”.

Davok (2007), ao procurar estabelecer o significado do termo qualidade, explica que ele pode adquirir diferentes interpretações, de acordo com a concepção que possuímos sobre o que os sistemas educativos devem proporcionar à sociedade. Portanto,

Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo. (DAVOK, 2007, p.506)

Dessas asserções de Davok retiramos a nossa compreensão do conceito de qualidade em educação. Assim, estamos convictos de que uma educação eficaz deve oferecer ao aluno a aprendizagem⁵⁴ desses diferentes elementos supracitados, isto é, dos conteúdos escolares, da cultura científica e literária e da capacidade crítica. Pelo contato reflexivo com esses variados elementos da cultura escolar, o aprendiz terá a possibilidade de escolher autonomamente quais caminhos pretende seguir, em que searas deve se aprofundar não apenas para inserir-se no meio social, mas também para interferir em seu meio circundante, transformando-o.

⁵⁴ Categorizamos esse conceito segundo a definição de Leffa (1988, p. 5-6): “Entende-se por aprendizagem o desenvolvimento formal e consciente da língua”. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso: 21 jul. 2017.

Ainda sobre o tema, citando seus estudos anteriores, Murillo (2008, p. 21) indica o que caracteriza uma escola eficaz:

a) Metas compartilhadas, consenso, trabalho em equipe: sentido de comunidade; b) liderança educativa; c) clima escolar e da sala de aula; d) altas expectativas; e) qualidade do currículo/estratégias de ensino; f) organização da sala de aula; g) acompanhamento e avaliação; h) aprendizagem organizativa/desenvolvimento profissional; i) compromisso e envolvimento da comunidade educativa; j) recursos educativos”⁵⁵.

Algo que o teórico estabelece com bastante clareza em seus estudos acerca de escolas eficazes diz respeito à união simbólica e estrutural desse tipo de instituição em relação àquelas que possuem menos êxito educativo. Assim, suas atividades se configuram mais como “um conjunto orgânico do que como subsistemas independentes” (MURILLO, 2008, p. 21). Portanto, a sinergia de forças e propósitos é elemento indispensável para a qualidade de ensino e aprendizagem.

Sobre o conceito de qualificação no setor educacional, Stoll e Fink (1999) o definem como uma atividade voltada para o “progresso dos alunos, tanto em rendimento quanto em desenvolvimento moral, afetivo e social” (MURILLO, 2008, p. 20). Destarte, a escola voltada para esse processo busca:

a. aumenta[r] os bons resultados do aluno;
b. concentra[r] a atenção na aprendizagem e no ensino;
c. [construir] a capacidade de implementar a mudança, independente do ponto de partida;
d. [definir] a própria orientação;
e. valoriza[r] sua cultura atual e trabalhar para desenvolver normas culturais positivas;
f. conta[r] com estratégias para alcançar objetivos;
g. estimula[r] as condições internas que intensificam a mudança;
h. [manter] o ímpeto em períodos turbulentos; e
i. supervisiona[r] e avalia[r] seu progresso, suas conquistas e seu desenvolvimento⁵⁶. (MURILLO, 2007, p.20)

⁵⁵ Tradução livre nossa. No original: *Metas compartidas, consenso, trabajo en equipo: sentido de comunidad; b) Liderazgo educativo; c) Clima escolar y de aula; d) Altas expectativas; e) Calidad del currículo / Estrategias de enseñanza; f) Organización del aula; g) Seguimiento y evaluación; h) Aprendizaje organizativo / Desarrollo profesional; i) Compromiso e implicación de la comunidad educativa; j) Recursos educativos.*

⁵⁶ Tradução livre nossa. No original: *a. aumenta los resultados del alumno; b. centra su atención en el aprendizaje y la enseñanza; c. construye su capacidad de ocuparse del cambio al margen de su procedencia; d. define su propia dirección; e. valora su cultura actual y trabaja para desarrollar normas culturales positivas; f. cuenta con estrategias para alcanzar sus objetivos; g. estimula las condiciones internas que intensifican el cambio; h. mantiene el ímpetu en periodos turbulentos; i. supervisa y evalúa su proceso, progreso, logro y desarrollo.*

Ainda que tenhamos definido os termos qualidade e qualificação em educação, compreendemos a pertinência de, similarmente, estabelecermos alguns indicadores que nos auxiliem na tarefa de evidenciar se determinadas atividades educativas são eficazes ou não.

Conforme aponta Santos (2011), diversos estudos (HOPKINS, 1987; HOPKINS; LAGERWEI, 1997; MACHADO, 2007, entre outros) dissertam acerca de indicadores de qualidade na escola. Machado (2007, p.3), por exemplo, faz referência a alguns que sinalizam para uma baixa qualidade no ensino brasileiro. O autor relata que muitos instrumentos avaliativos internacionais, nacionais e regionais parecem tornar esse fato inquestionável. Por meio desses recursos avaliativos, em geral, provas nacionais ou internacionais aplicadas de maneira generalizada nas escolas da Educação Básica brasileira, são obtidos diversos indicadores. Porém, eles têm certo problema metodológico, conforme explica Santos (2011, p.30):

[...] esses indicadores apontam, em geral, apenas para um problema final, ou seja, que os discentes não adquiriram determinados conhecimentos de ciências, geografia, história, matemática, língua materna, línguas estrangeiras etc. Não mostram, no entanto, os fatores que poderiam caracterizar a qualidade de uma escola A, que se saiu bem nesses exames, em relação a uma escola B, que teve desempenho ruim.

Assim, aludidos indicadores, em essência, trazem tão somente ao nosso conhecimento o desempenho insatisfatório dos alunos em determinadas disciplinas escolares, porém, não descrevem os componentes que geram aventado baixo desempenho.

Dessa maneira, é pertinente estabelecermos parâmetros que nos auxiliem no processo de análise mais detida em relação à qualidade educativa nas escolas brasileiras. Em vista disso, nos voltamos, no tópico a seguir, para a descrição de tais parâmetros.

3.2.1 DIMENSÕES E INDICADORES DE QUALIDADE EDUCATIVA

A escolha de dimensões atinentes à qualidade do ensino de ELE aqui estudada foi efetuada com o auxílio de pesquisas anteriores (SANTOS, 2007, 2011) e, ainda, por meio de nossas investigações preliminares realizadas em unidades do Celem que apontaram componentes basilares a serem analisados para o

entendimento do processo de ensino em centros de línguas como os referidos, quais sejam:

Dimensão 1: o ambiente da sala de aula

Dimensão 2: a competência comunicativa

Dimensão 3: o elemento cultural

Dimensão 4: o tratamento do erro

Dimensão 5: o processo avaliativo

Dimensão 6: os materiais didáticos

Dimensão 7: a motivação e as narrativas dos alunos

Em relação propriamente a indicadores de qualidade, isto é, descrições teóricas que evidenciariam se determinadas práticas de ensino estão voltadas para a eficácia educativa, não encontramos publicações específicas sobre o tema na área de LE além, é claro, de nossos trabalhos (SANTOS, 2007, 2011). É possível, porém, com o objetivo de estabelecermos esses parâmetros, utilizar documentos oficiais que regem os Ensinos Fundamental e Médio no Brasil, tais como os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (BRASIL, 1998, 2000) e as **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** (BRASIL, 2006)⁵⁷.

Com base em tais documentos, possíveis indicadores para a boa qualidade educativa no ensino de LE seriam:

a) um ambiente educativo organizado e adequado à aprendizagem; b) um estudo voltado para as várias habilidades linguísticas; c) a presença dos fatores culturais correlacionados ao idioma em estudo; d) o entendimento do “errar” como parte do processo de aprendizagem; e) a constituição de um processo avaliativo formativo e não estanque. (SANTOS, 2011, p.32)

Além desses cinco indicadores também há outros que podem revelar qualidade no ensino de idiomas, tais como o nível de desenvolvimento linguístico-cultural dos alunos e as estratégias de ensino do docente que ministra a língua (SANTOS, 2011, p.32). Neste momento, no entanto, detemo-nos, sobretudo, na

⁵⁷ A escolha por esses documentos deve-se ao fato de que são orientações oficiais que regem os ensinos Fundamental e Médio de todo o país. Valemo-nos, ainda, dos pressupostos das Diretrizes Curriculares do Paraná (PARANÁ, 2008) que não entrem em conflito com as bases teóricas de aventados documentos nacionais.

análise de indicadores voltados para a atuação do professor e para o papel dos discentes no processo educativo por serem esses aspectos os que mais se relacionam ao nosso objeto de interesse. Assim, no item a seguir, lidamos com essas matérias.

3.2.2 INDICADORES DE QUALIDADE EM LE: PRÁTICA DOCENTE

Alguns documentos oficiais da educação nacional (BRASIL, 1998, 2000, 2006) enumeram componentes fundamentais para o estabelecimento de processos de ensino de LE voltados à cidadania e à autonomia do aluno, por conseguinte, processos letivos direcionados à boa qualidade educativa. As OC (BRASIL, 2006, p. 92), por exemplo, sugerem (baseadas em VAN EK; TRIM, 1984) que a prática pedagógica se volte para questões não restritas aos elementos linguístico-estruturais que, isoladamente, não podem promover uma aprendizagem crítica e autônoma. O documento propõe, portanto, um ensino orientado para:

- estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística restrita própria [...];
- fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem.[...];
- aguçar o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das línguas estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana [...];
- desenvolver a confiança do aprendiz por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira [...]. (BRASIL, 2006, p.92)

Fundamentalmente, expõe-se no excerto uma atividade docente que se preocupa com questões holísticas do ensino de LE e que se volta também, entre outros componentes, para os elementos culturais, para o entendimento das diversas formas de organizar e categorizar e para o desenvolvimento da motivação do aprendiz por meio da valorização de experiências bem sucedidas de aprendizagem. Pensamos que este último construto, a motivação do estudante, é a base para a estruturação de um formato de aprendizagem de LE como o proposto neste trabalho, ou seja, de caráter mais autônomo e eficaz. Como aponta Callegari (2008)

com base em Fita (2000, p.78-79), referido conceito pode ser subdividido em quatro tipos:

- **Motivação intrínseca:** trata-se da motivação relacionada com a própria tarefa a ser exercitada. O aluno se interessa pelo conteúdo e à medida que passa a dominar conceitos e técnicas que lhe permitem aprofundar a matéria objeto de estudo reforça sua motivação.
- **Motivação relacionada com o eu:** trata-se da motivação relacionada com a autoestima e autoconceito, baseada nas experiências passadas de êxito ou de fracasso de aprendizagem.
- **Motivação de afiliação:** centrada na valorização social e na aprovação de grupos sociais que o aluno considera superiores a ele, como o professor, os pais etc.
- **Motivação extrínseca:** relacionada a recompensas externas, como prêmios, presentes e gratificações ao se conquistar determinados objetivos. (CALLEGARI, 2008, p. 58, grifos nossos)

Apesar dessa diversificada divisão, Callegari (2008, p.59) afirma que parte significativa dos pesquisadores dessa temática (GARDNER; LAMBERT, 1972; GARRIDO, 1990; MARCHESI, 2004) categoriza a motivação em dois tipos principais, quais sejam, a *intrínseca* (relacionada propriamente à atividade realizada) e a *extrínseca* (atinentes a recompensas externas). Entendemos que a primeira modalidade evidenciada seria a mais profícua para a construção de uma atividade letiva como a que defendemos nesta tese, ou seja, direcionada à autonomia do discente e em que o professor não assume o papel de detentor do saber. Destarte:

[...] Na aula autônoma qualquer pergunta pode aparecer e o professor obviamente não tem a obrigação de saber todas as respostas. Seu papel é realmente o de facilitador da aprendizagem, ajudando o aluno a desenvolver sua autoconfiança, a se tornar ainda mais autônomo e ficar menos dependente dele, professor. (LEFFA, 2003, p. 43-44)

Por conseguinte, entendemos que para a construção de uma aula voltada à autonomia do discente e, desse modo, direcionada à qualidade educativa, a motivação intrínseca é um elemento imprescindível. Deve, assim, ser alvo de atividades com o objetivo de que os alunos a desenvolvam.

Ainda com o propósito de que as aulas de LE alcancem toda a sua potencialidade, consideramos pertinente que os docentes de idiomas adotem em seus cursos alguns princípios e procedimentos de cunho metodológico-organizacional, tais como:

- [privilegiar⁵⁸] a avaliação formativa, contínua e de acompanhamento. (BRASIL, 2006, p.143)
- [selecionar e sequenciar] conteúdos – temáticos, culturais, nocional-funcionais e gramaticais – mais indicados para a consecução dos objetivos propostos;
- [definir] a(s) linha(s) metodológica(s) e estratégias mais adequadas, tendo em vista tanto o processo de ensino–aprendizagem quanto os resultados que se pretende alcançar. (BRASIL, 2006, p.146)
- [empreender] atividades voltadas para a competência comunicativa vista como um conjunto de componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação quanto à sua organização e acessibilidade;
- [desenvolver] a compreensão oral como uma forma de aproximação ao outro, que permita ir além do acústico e do superficial e leve à interpretação tanto daquilo que é dito (frases, textos) quanto daquilo que é omitido (pausas, silêncio, interrupções) ou do que é insinuado (entonação, ritmo, ironia...) e de como, quando, por quê, para quê, por quem e para quem é dito;
- [desenvolver] os trabalhos de produção oral, também de forma a permitir que o aprendiz se situe no discurso do outro, assuma o turno e se posicione como falante da nova língua, considerando, igualmente, as condições de produção e as situações de enunciação do seu discurso;
- [trabalhar] a compreensão leitora, com o propósito de levar o aluno à reflexão efetiva sobre o texto lido;
- [empreender] atividades de produção escrita, de forma que o estudante possa expressar suas idéias e sua identidade no idioma do outro, devendo, para tanto, não ser um mero reproduzidor da palavra alheia. (BRASIL, 2006, p.152)

Destacam-se, assim, práticas pedagógicas que se fundamentam, acima de tudo, na relevância da promoção de uma avaliação formativa, de um processo letivo que promova a abordagem de conteúdos culturais, gramaticais e nocional-funcionais e, ainda, que propicie o desenvolvimento da competência comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993) dos alunos, além, claro, da necessidade de que o professor defina as linhas metodológicas mais adequadas para os objetivos que quer alcançar.

⁵⁸ As palavras entre colchetes são acréscimos nossos ao texto original.

No que tange a elementos que apontariam para a boa qualidade no ensino de língua espanhola, temos como indicadores, extraídos das OC (BRASIL, 2006, p.134), os seguintes componentes:

[...] a questão “Que Espanhol ensinar?” deve ser substituída por uma outra: como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito? (BRASIL, 2006, p.134)

- Um ponto de crucial importância quando se trabalha com o ensino de Espanhol a falantes do Português é determinar: o grau de proximidade/distância entre as duas línguas (*la justa medida de una cercanía*, nos termos de KULIKOWSKI & GONZÁLEZ, 1999). (BRASIL, 2006, p.138)

O primeiro questionamento presente no excerto advém de comparações valorativas que, historicamente, têm sido realizadas entre variedades peninsulares e americanas do espanhol. Irala (2004) demonstra essa postura de muitos docentes brasileiros em uma pesquisa que empreendeu com 22 educadores do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas de uma cidade do Rio Grande do Sul em que perguntava a eles qual variedade adotavam e qual seria a razão dessa escolha. Como resposta, eles externaram os seguintes pensamentos:

1) Espanhol da Espanha, porque é uma língua melhor de ser trabalhada com o aluno. 2) Prefiro o Espanhol da Espanha. Acho mais claro e muito mais bonito. 3) Da Espanha, porque é mais clássico. 4) Prefiro o Espanhol da Espanha, porque é o mais puro, pois é a língua-mãe. O Espanhol da América já teve muitas influências de outros povos e costumes. 5) Da Espanha, porque além de ter aprendido assim, penso que é mais sonoro. 6) Nos livros didáticos vem o Espanhol da Espanha, mas vivendo na fronteira com o Uruguai, não podemos ignorar este fato. Devemos apresentar aos nossos alunos as pronúncias dos dois idiomas e principalmente os modismos. 7) Da Espanha. Porque é o único que aprendi até agora. 8) Para trabalhar com as crianças, o da América, porque faz parte da realidade deles. 9) Da Espanha, porque é o mais divulgado nos meios de comunicação em geral. 10) América, pois são essas as pessoas que circulam pela nossa cidade e com elas é que podemos por [*sic*] em prática os conhecimentos de sala de aula. (IRALA, 2004, p.109-110)

Como é possível verificar, a maioria das respostas não encontra nenhum respaldo em pesquisas científicas na área de ELE sendo que revelam, essencialmente, ideários do senso comum ou mesmo crenças dos docentes em relação à língua espanhola. Nesse sentido, seria necessária uma requalificação

desses profissionais para que, além de entenderem a necessidade de evitar reducionismos e contraposições maniqueístas (por exemplo, *bonito* em oposição a *feio*) da realidade linguística, compreendessem também a pertinência de que essa indagação, relativa a qual seria a melhor variedade a se ensinar, fosse substituída pela pergunta como ensinar espanhol em um contexto de ampla heterogeneidade e pluralidade do idioma (BRASIL, 2006, p.134).

Outro ponto relevante, presente no excerto, para o estabelecimento de um processo de ensino de espanhol qualificado para brasileiros, diz respeito à necessidade de se tratar durante as aulas as similitudes e diferenças entre as línguas portuguesa e espanhola sem, no entanto, hipervalorizar ou menosprezar as dificuldades de aprendizagem da LE. Frigo (2006), com base em Schmitt; McCarthy (1997) e Durão (1999), indica que a semelhança é um elemento que possibilita, já nas aulas iniciais de espanhol, uma comunicação plausível entre professor e aluno, porém nos adverte igualmente acerca das dificuldades geradas por esse mesmo fator:

É possível entender que, devido à origem comum (latim) da língua portuguesa e da língua espanhola, existe uma relação íntima de parentesco, o que favoreceria o processo de aquisição, pelo menos na fase inicial (SCHMITT; MCCARTHY, 1997). No entanto, alguns estudos revelam que a similaridade também favorece a cristalização equivocada de dados, ou seja, a fossilização, já que, ao se apropriar de uma língua, o aluno acaba utilizando estratégias bem peculiares, muitas vezes baseadas na língua materna, e que representariam um aspecto negativo na aprendizagem de línguas próximas (DURÃO, 1999). (FRIGO, 2006, p.4).

Assim sendo, negligenciar as singularidades da aprendizagem de ELE por brasileiros pode contribuir para essa fossilização da interlíngua do estudante o que, em última instância, o impedirá de progredir para níveis mais avançados em seus estudos, inviabilizando a constituição de um processo de aprendizagem crítico, autônomo e eficaz como defendido neste trabalho de pesquisa.

Finalmente, e retomada a pergunta feita no início deste capítulo a respeito do que caracterizaria um ensino de boa qualidade, compreendemos que a observância (por professores, equipe pedagógica e gestores em geral) dos indicadores e pressupostos teóricos aqui expostos aponta para processos qualificados, significativos e embasados de ensino de LE. Portanto, eles são levados em consideração neste trabalho tanto na realização das análises dos dados coletados

na pesquisa quanto na elaboração de estratégias para a melhoria das ações educativas com as quais tivemos contato.

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Nos capítulos anteriores dissertamos sobre os componentes teóricos, pedagógicos, administrativos e estruturais do Celem-PR, fundamentais ao empreendimento de nossas ações investigativas em três de suas unidades. Assim, discorreremos acerca do processo de institucionalização da língua espanhola como disciplina escolar no Brasil e tratamos, por exemplo, das questões curriculares que ao longo da história da educação nacional dificultaram o reconhecimento da relevância do idioma para a formação do alunado brasileiro. Também apresentamos a instituição que abriga as atividades letivas analisadas neste estudo e abordamos o seu desenvolvimento histórico, bem como o seu embasamento teórico e pedagógico.

As bases conceituais que consideramos mais adequadas para o estabelecimento de um processo de ensino e aprendizagem de LE de boa qualidade e eficaz nas três unidades do Celem estudadas, associadas às considerações citadas anteriormente, nos levam a expor, neste Capítulo, os elementos que estruturaram a coleta e a análise dos dados, bem como o desenvolvimento e a implementação, quando necessário, de ações requalificadoras nos cursos pesquisados. Dessa maneira, apresentamos e descrevemos aqui os seguintes itens: 1) os critérios de seleção das escolas e professores; 2) os instrumentos de coleta de dados dos quais nos valem (centrados nas metodologias qualitativa e quantitativa); 3) as contribuições do estudo piloto realizado; 4) a necessidade de utilização do recurso da pesquisa-ação crítica (SANTORO FRANCO, 2005) e, finalmente; 5) os critérios de análise dos dados com o intuito de oferecer uma visão panorâmica do percurso investigativo desenvolvido, bem como sobre os métodos e procedimentos adotados nesta tese.

4.1 O LOCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Com o objetivo de estudarmos o tema da qualidade e qualificação no ensino de espanhol em escolas de educação básica da administração pública, selecionamos três unidades do Celem-PR. Essa escolha deve-se ao fato de que o Projeto se configura, quase de maneira generalizada, como a principal alternativa de

estudo de espanhol para a maior parte dos estudantes dos colégios estaduais paranaenses⁵⁹.

No que tange à cidade selecionada (Londrina), elencamos duas razões principais que respaldam nossa escolha: 1) nossa atuação como professor universitário em uma IES pública nessa localidade, onde desenvolvemos atividades em parceria com educadores da região; 2) Londrina possui a segunda maior rede de escolas do Celem no Paraná, com 56 unidades, além de mais 37 no mesmo Núcleo Regional de Educação⁶⁰, o que proporciona, assim, um variado e representativo espaço para estudos acerca desse Projeto que enfoca as línguas estrangeiras.

Do conjunto dos três colégios selecionados, três professores e três grupos de língua espanhola de primeiro e segundo níveis foram escolhidos para o desenvolvimento do nosso trabalho⁶¹. Referida tríade (colégios, professores e grupos) está caracterizada na tabela a seguir.

Tabela 2 – Caracterização dos sujeitos do estudo

Caracterização dos colégios, professores e grupos	P-01⁶²	P-02	P-03
Formação Inicial	Licenciatura em Letras Português-Espanhol	Licenciatura em Letras Português-Espanhol	Licenciatura em Letras Português-Espanhol
Instituição de formação	Faculdade privada	Universidade pública estadual	Universidade pública estadual
Celem em que trabalha	C-01	C-02	C-03
Grupo pesquisado em que atua	G-01	G-02	G-03
Tempo de docência no Celem	12 anos	8 anos	8 anos
			continua

⁵⁹ Na cidade de Londrina, nosso *locus* de estudo, apenas uma escola oferece a língua espanhola em sua grade curricular regular.

⁶⁰ De acordo com dados disponíveis na página eletrônica do Núcleo Regional de Educação de Londrina. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1015>>. Acesso: 5 de out. 2017.

⁶¹ O reduzido número de professores e cursos investigados, conforme esclarecemos mais adiante, justifica-se em razão da metodologia desta pesquisa, centrada no estudo de caso (PONTE, 2006) e na pesquisa-ação crítica (SANTORO FRANCO, 2005, p.285). Selecionamos aludidos professores (P-01, P-02 e P-03) em razão de estarem mais próximos da instituição em que o pesquisador desenvolve atividades como docente do Ensino Superior.

⁶² A fim de preservar o anonimato dos colaboradores e das instituições, usamos a identificação P para designar os professores e G os grupos, numerando-os sequencialmente. No caso dos Centros de Línguas, usamos a consoante C e a sequência numérica.

Conclusão	P-01	P-02	P-03
Caracterização dos colégios, professores e grupos			
Vínculo profissional	Concursado	Concursado	Concursado
Carga horária semanal	20 h/a	20 h/a	20 h/a
Média de alunos frequentes⁶³	17	12	10

Fonte: elaborada pelo autor da pesquisa.

Cabe destacar que os três docentes investigados possuíam algum tipo de laço com a maior universidade pública de Londrina, seja por terem nela se formado, seja por desenvolverem projetos levados a cabo por essa instituição. Esse fato pode⁶⁴ ser positivo no que tange à qualidade educativa tendo em vista as seguintes reflexões: 1) como essa universidade estadual é reconhecida em âmbito nacional pela excelência de seus cursos, inclusive na área de LE, inferimos que, possivelmente, os dois educadores que a frequentaram possuiriam formação metodológica e linguística fundamentada, do ponto de vista teórico, e propícia à sua atuação autônoma, crítica e eficaz; 2) essa familiaridade com referida IES estadual também era característica de P-01 que, no ano de 2015, firmou parceria com o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) sediado nessa instituição, fato que pode, do mesmo modo, indicar seu cuidado em estar em constante processo de atualização profissional.

O critério adotado para a escolha de referidos integrantes da pesquisa tem relação com essa sua maior proximidade com aventada IES, mesmo local, como já apontado, em que exercemos a docência em um curso de Licenciatura em Letras-Espanhol. Sobre os níveis eleitos, optamos por aqueles com maior número de turmas nas unidades-campo da pesquisa. Agindo assim, buscávamos conhecer e compreender a estruturação e atividades dos grupos mais presentes e que, portanto, ilustrassem de forma mais efetiva a realidade das turmas de ELE nessas instituições de ensino.

⁶³ No Celem o número mínimo de alunos matriculados para formação de turmas, no nível inicial, é de 21 discentes, porém, aqui consideramos a quantidade de aprendizes que realmente frequentam as aulas.

⁶⁴ A confirmação ou não das assertivas aqui promovidas é realizada no Capítulo 5, destinado à análise dos dados.

Em relação ao tempo de trabalho dos docentes no Celem, acima de oito anos, pode-se extrair um componente indicativo de uma compreensão mais aprofundada acerca das características desse Projeto e, portanto, sobre suas orientações legais e metodológicas, o que poderia garantir-lhes um desempenho mais eficaz e mais direcionado às dificuldades e possibilidades dos colégios nos quais lecionavam.

Sobre a modalidade de contratação, evidenciada na Tabela 2, nota-se que os três docentes fazem parte do Quadro Próprio do Magistério (QPM) e, portanto, são efetivos. Essa realidade dista daquela enfrentada pela maioria dos educadores do Celem que possui contratos precários⁶⁵. Não obstante, as dificuldades enfrentadas por professores temporários e concursados são similares, isto é, uma grande parte precisa desenvolver outras atividades letivas, além de ministrar LE, para garantir a jornada de trabalho de 40 h/a exigida por Lei. Os docentes integrantes desta pesquisa, por exemplo, complementavam sua carga laboral de 20 h/a no Celem com outras 20 h/a de língua portuguesa em colégios estaduais, o que impunha a eles longos deslocamentos pela cidade e atuação em contextos letivos dos mais variados, fator que, muitas vezes, prejudicava esses educadores no estreitamento de relações com as comunidades escolares nas quais os dados foram coletados⁶⁶.

Um construto benéfico às atividades instrutivas dos grupos pesquisados diz respeito ao número relativamente baixo de alunos presentes às aulas, 13 em média, aspecto que propiciaria interações mais frequentes entre os discentes e professores, o que permitiria uma aplicação mais eficaz da teoria sociointeracionista⁶⁷ nos cursos estudados. Coaduna-se, assim, com alguns dos documentos que regem o ensino de LE em nosso país (BRASIL, 1998; 2000)⁶⁸ que revelam a adequação de utilizarmos aventada teoria no contexto letivo nacional.

⁶⁵ Sobre esse tipo de contratação, Jacomini e Penna (2016, p. 11) explicam o seguinte: “[...] em todos os estados e municípios há professores que são contratados por tempo determinado, os chamados contratos precários, isto é, sem as mesmas garantias daqueles que ingressaram por concurso”. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00177.pdf>>. Acesso: 20 jul. 2017.

⁶⁶ Além desses fatores deletérios à qualidade do ensino público de idiomas no Paraná, o fato de o espanhol não se fazer presente nas grades curriculares do ensino regular dificulta a fixação do docente em uma determinada escola, tendo em vista que, por tratar-se de um Projeto, o Celem e seus educadores sofrem constantemente com a possibilidade de fechamento de turmas e, até mesmo, de unidades.

⁶⁷ Segundo Lima e Pinheiro (2002, p. 32-33) esta concepção compreende “a aprendizagem como processo de construção compartilhada, em que os processos interacionais e as relações interpessoais são considerados em um contexto sócio-histórico”.

⁶⁸ Essa realidade dista sobremaneira daquela vigente nas escolas de EF e EM do Paraná, em que as salas de aula possuem mais de 35 discentes em média, componente que pode dificultar um desenvolvimento mais qualificado de processos letivos na área de LE.

Em relação ao reduzido número de professores e cursos investigados, justificamos nosso recorte em razão de duas características elementares deste trabalho: 1) por configurar-se como um *estudo de caso* (PONTE, 2006) e 2) por possuir um viés de *pesquisa-ação crítica* (SANTORO FRANCO, 2005, p.285). O primeiro conceito (estudo de caso) é definido por Ponte (2006, p.2) como:

[...] uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse.

Ou seja, não temos o objetivo de promover generalizações teóricas em relação ao ensino e aprendizagem de ELE. Contrariamente a essa ação, pretendíamos compreender fenômenos específicos inerentes aos três colégios, cursos e professores selecionados; daí a opção por uma amostra reduzida, que permitisse o estabelecimento de relações mais próximas com as situações investigadas, oferecendo ao estudo uma perspectiva holística (o mais completa possível)⁶⁹ e minuciosa dos dados coletados.

Assim, foi possível detectar não apenas os componentes mais amplos do ensino e aprendizagem de ELE atinentes, por exemplo, às representações que os docentes possuíam sobre o processo educativo, mas, em especial, como essas representações influenciavam suas atividades laborais e, da mesma forma, se era necessário reestruturar práticas, conceitos e/ou formas de entender as questões inerentes à sala de aula.

Já o segundo procedimento aqui adotado (pesquisa-ação crítica) relaciona-se à atividade investigativa em que o especialista não apenas coleta dados, mas também participa das atividades de intervenção no contexto pesquisado – o que exige alta interação com os agentes do ambiente escolar e uma demanda elevada de atividades a serem realizadas para a concretização do estudo. Desse modo,

⁶⁹ De acordo com Teixeira (1996, p. 286-287), “O paradigma holístico emerge de uma crise da ciência, de uma crise do paradigma cartesiano-newtoniano, que postula a racionalidade, a objetividade e a quantificação como únicos meios de se chegar ao conhecimento. Esse paradigma busca uma nova visão, que deverá ser responsável em dissolver toda espécie de reducionismo. A holística força um novo debate no âmbito das diversas ciências e promove novas construções e atitudes [...]. O novo paradigma força uma visão sistêmica e uma postura transdisciplinar. O modelo sistêmico atende ao conceito de interdependência das partes. Postula que tudo é interdependente, que os fenômenos apenas podem ser compreendidos com a observação do contexto em que ocorre. Postula também que a vida é relação”.

tornou-se pertinente a utilização desse mecanismo de trabalho porque tínhamos como foco verificar, por meio de observações de aulas, os parâmetros de qualidade educativa em que se baseavam as atividades dos professores destacados.

Com a mesma perspectiva investigativa também projetávamos desencadear (se necessário⁷⁰) processos de melhoria viabilizados por práticas como: realização de reuniões semanais individuais com os docentes em cada um dos três contextos estudados; preparação conjunta (pesquisador e professor colaborador), caso possível, de aulas baseadas nos princípios da qualidade educativa; aplicação das atividades durante quatro semanas; análise conjunta (professor e formador) das melhorias, tanto formativas do docente do Celem quanto respeitantes à aprendizagem dos alunos, ao final da primeira e segunda quinzenas do processo, conforme subsídios teóricos detalhados no Capítulo 3 e no item 4.3⁷¹.

Em síntese, foi justamente em razão dessa estrutura de nosso processo de qualificação, que assume como relevante a participação do pesquisador de maneira ativa no contexto investigado (no sentido de, se necessário, nele intervir), que entendemos a pertinência de adotarmos os princípios da pesquisa-ação crítica nesta tese.

4.2 A METODOLOGIA DA PESQUISA⁷²

Tendo em vista nossos objetivos, nossas perguntas e nossa hipótese investigativa, bem como o fato de optarmos, como expusemos, pela modalidade de estudo de caso e de pesquisa-ação crítica, decidimos empregar duas metodologias distintas, porém complementares: a qualitativa e a quantitativa. Assim, ao dispormos de informações que foram submetidas a tratamentos diferenciados, foi possível uma aproximação mais adequada à realidade que nos propusemos estudar.

4.2.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Escolhemos esta metodologia como prioritária em razão de sua pertinência para o exame de problemáticas teóricas mais abstratas, tais como qualidade e

⁷⁰ Nossa hipótese de pesquisa, atualmente comprovada, indica a pertinência de estabelecermos processos de melhoria educativa nos contextos estudados.

⁷¹ Essa estrutura de análise é mais bem descrita no item 4.2.3.

⁷² Adotamos este conceito conforme descrito no **Glossário de Linguística Aplicada**: “Conjunto de pressupostos e procedimentos discutidos com os quais realizar pesquisa”. Disponível em: <<http://www.sala.org.br/index.php/m>>. Acesso: 07 jul. 2017.

qualificação no ensino de LE. É possível afirmar que ela tem como perspectiva compreender como experiências são vividas, sentidas ou experimentadas por indivíduos de um determinado contexto (WEB, 1988, p. 7, apud SANDIN ESTEBAN, 2010, p. 128), no caso de nosso estudo, professores de unidades do Celem. Suas bases, segundo Lüdke e André (1986, p. 11-15), são:

[...] realização no ambiente natural; é dispensada atenção especial ao significado atribuído pelos integrantes do *corpus* às coisas; os dados coletados são essencialmente descritivos; há uma preocupação maior com o processo, não com os resultados da atividade observada; a análise dos resultados tende a ser indutiva, descobrem-se variáveis ao longo do percurso da pesquisa.

Esses fundamentos indicam, portanto, que estudos qualitativos possuem um caráter altamente interpretativo, diferente dos de viés quantitativo que lidam, em essência, com medição e análise estatística de variáveis. Nesse sentido, nos beneficiamos de tal princípio posto que pesquisas atinentes à qualificação educativa, como a que ora executamos, se alicerçam em suportes similares aos descritos anteriormente por Lüdke e André (1986, p.11-15), tais como: 1) realização no ambiente natural, isto é, na sala de aula; 2) dispensa-se elevado protagonismo às perspectivas dos educadores acerca das questões inerentes ao seu ambiente de atuação; 3) em relação aos dados coletados na fase de observação, procura-se apenas descrevê-los, não se interfere no contexto; e 4) durante todo o processo podem ser descobertos novos indicadores e dimensões relacionados à qualidade e qualificação dos cursos estudados. No que concerne ao ponto 3, relativo à descrição dos dados coletados, como também nos valem do recurso da pesquisa-ação crítica, vamos além de sua mera descrição e, para tanto, nos fundamentamos nas informações obtidas para definirmos e levarmos a efeito a implementação de intervenções qualificadoras quando o contexto indicou serem necessárias.

Os instrumentos para a concretização dos pressupostos, expostos por Lüdke e André (1986) no excerto antes mencionado, são diversos. Entretanto, no nosso caso específico, constatamos a adequação de utilizarmos, em especial, dois deles, isto é: entrevistas não totalmente estruturadas e observação de aulas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.25-37). O recurso das entrevistas foi relevante, porque possibilitou aos docentes participantes de nosso estudo externarem as próprias representações (ROUSSIAU; BONARDI, 2001, p. 19) sobre o processo de ensino e aprendizagem que orientavam. Isso se deve a que:

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.33)

O roteiro das entrevistas⁷³ que seguimos foi elaborado de forma a garantir que o educador tivesse a possibilidade de falar, com mínimas influências do entrevistador, sobre as sete dimensões da qualidade que propomos neste trabalho. De maneira mais específica, tratamos de questões tais como: o contexto de ensino, sua adequação e/ou inadequação; a aula e os conteúdos selecionados pelos professores; os grupos de alunos, a interação entre eles; a prática docente e as perspectivas teóricas que os profissionais tomam como base sobre diversificados elementos do ensino e aprendizagem de LE, tais como métodos e estratégias de ensino; presença de elementos culturais nas aulas; correção dos erros; abordagem das questões relacionadas às vivências pessoais dos alunos, entre outros.

Tomando como parâmetro o exposto em Lüdke e André (1986, p.33), durante as entrevistas o pesquisador lançava questionamentos sobre supracitados temas, incentivando os docentes a dissertarem livremente acerca deles, o que nos permitiu extrair de forma mais efetiva suas representações (ROUSSIAU; BONARDI, 2001, p.19) acerca, por exemplo, de matérias teórico-metodológicas.

Já a estratégia de observação⁷⁴, além de complementar os dados recolhidos mediante a realização de entrevistas, nos auxiliou a promover a triangulação entre o discurso dos educadores e a prática real em sala de aula. Lüdke e André (1986, p.26) explicitam o principal diferencial desse instrumento de pesquisa: “Em primeiro lugar a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. ‘Ver para crer’, diz o ditado”.

⁷³ Os roteiros definitivo e piloto de entrevista encontram-se nos Apêndice C e D, respectivamente.

⁷⁴ Os roteiros definitivo e piloto, seguidos para a observação, estão nos Apêndices E e F, respectivamente.

Vale salientar que elaboramos um roteiro que nos permitisse direcionar o olhar durante a observação, da maneira mais isenta possível, àqueles aspectos que pudessem indicar caminhos viáveis, quando/se necessário, para o processo de melhoria, tais como:

- 1) o contexto:** número total de alunos presentes na aula; material didático utilizado; descrição do espaço físico;
- 2) a aula:** objetivos identificados; atividade de aquecimento, abordagem da competência comunicativa; encerramento;
- 3) o grupo de alunos:** interação entre aluno/aluno e aluno/professor;
- 4) a prática docente:** coerência entre métodos, ferramentas e estratégias usados pelo docente para o ensino do conteúdo; presença de elementos culturais; correção dos erros; abordagem das questões relacionadas às vivências pessoais dos alunos.

Como tínhamos a necessidade de verificar no dia a dia das unidades do Celem integrantes da pesquisa os aludidos fatores, o recurso da observação de aulas mostrou-se imprescindível para darmos seguimento à nossa investigação.

4.2.2 A PESQUISA QUANTITATIVA

Não obstante o caráter qualitativo deste estudo, também nos valem, inicialmente, de um instrumento de viés quantitativo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) qual seja, um questionário com perguntas, em sua maioria, fechadas⁷⁵, que nos auxiliou a tecer algumas considerações preliminares e a dispormos de uma visão de conjunto acerca de determinados aspectos que receberam, inclusive, um tratamento comparativo entre as instituições, docentes e/ou grupos pesquisados. Nesse instrumento abordamos temáticas mais gerais para o entendimento do processo de ensino e aprendizagem de espanhol em unidades do Celem, tais como: a) estrutura das escolas para receber os cursos; b) contribuição das equipes gestoras para o desenvolvimento das atividades nas unidades pesquisadas; c) uso de materiais didáticos; d) adequação do número de alunos por sala de aula; e) representações (ROUSSIAU; BONARDI, 2001, p.19) do docente acerca do seu nível de motivação

⁷⁵ Este questionário foi adaptado da pesquisa de Santos (2007), orientada pela Profa. Dra. I. Gretel M. Eres Fernández e que contou com financiamento da Fapesp.

para trabalhar na instituição⁷⁶; f) papel do Celem no ensino de espanhol no estado do Paraná; g) questões de cunho teórico-metodológico (tratamento da competência comunicativa, da avaliação, do erro e da pluriculturalidade), entre outras.

Convém destacar que mesmo em se tratando de dados quantitativos, eles forneceram subsídios para a análise qualitativa. Nesse sentido, os questionários proveram alguns aportes para a apreciação das entrevistas e observações de aula (recursos de ordem qualitativa). Assim, quando direcionamos, por exemplo, uma pergunta aos docentes como a que segue foi possível extrair uma primeira visão dos educadores a respeito da adequação ou não do número de alunos em suas turmas:

Você considera o número de alunos de suas salas no Celem:

- a. Adequado para a realização de aulas de Língua Estrangeira.
- b. Razoável, algumas turmas têm um número adequado e outras não.
- c. Inadequado, há muitos alunos nas turmas.
- d. Outra possibilidade. Especifique: _____

Em seguimento a isso, os professores tiveram a oportunidade de detalhar seu raciocínio durante as entrevistas, elencando, inclusive, as consequências da quantidade de alunos para o maior ou menor êxito das atividades letivas empreendidas.

4.2.3 A PESQUISA-AÇÃO CRÍTICA

Além dos instrumentos investigativos já elencados, nos apoiamos como já mencionado no recurso da pesquisa-ação crítica (SANTORO FRANCO, 2005, p.285). Com isso, tínhamos o propósito não apenas de estudar os espaços escolares selecionados, mas também, de forma conjunta com os agentes do ambiente educativo, empreender, nas situações pertinentes, ações específicas que conduzissem melhorias no processo de ensino e aprendizagem dos cursos observados⁷⁷.

⁷⁶ Callegari (2008, p.48-57) nos alerta para a complexidade de conceituação do termo motivação. Não obstante, aqui temos o objetivo apenas de verificar as representações dos docentes acerca de seu nível motivacional para exercer suas atividades no Celem. Essa prospecção inicial nos auxiliou na construção dos questionamentos para as entrevistas que ficaram restritos às sete dimensões da qualidade educativa, explicitadas no Capítulo 3, e seus respectivos indicadores.

⁷⁷ Conforme explicitamos no Capítulo 1, entendemos que todos os processos educativos, mesmo aqueles pautados por experiências exitosas, podem sofrer melhoria.

Segundo Santoro Franco (2005, p.485) essa forma de estudo (a pesquisa-ação crítica) refere-se a uma modalidade de mudança no ambiente educativo quando:

[...] essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica.

Conceituamos, dessa maneira, a pesquisa-ação como uma modalidade investigativa que aponta para a alteração “de uma realidade, implicada diretamente na participação dos sujeitos que estão envolvidos no processo, cabendo ao pesquisador assumir os dois papéis, de pesquisador e de participante” (SANTORO FRANCO, 2005). Portanto, o pesquisador não é apenas um observador, mas também um integrante ativo das situações-problema que estuda. Assim, como já evidenciado no item 4.1, justifica-se a utilização do recurso da pesquisa-ação crítica nesta tese em razão do conceito de qualificação aqui adotado, que indica a necessidade de interação constante do investigador, inclusive com intervenções direcionadas à mudança, no contexto de coleta dos dados.

Nesse sentido, ao irmos a campo e identificarmos a necessidade de desenvolvermos ações colaborativas com os professores de espanhol das escolas/cursos integrantes da pesquisa com vistas a tornar mais eficaz (BROOKE; SOARES, 2008; HOPKINS, 1987; MURILLO, 2007) o ensino dessa disciplina, verificamos também a necessidade de estabelecermos ações de mudança, que foram levadas a cabo no momento imediatamente posterior à observação de aulas, e que se materializaram por meio das seguintes etapas:

- 1) Realização de reuniões semanais individuais com os docentes em cada um dos três contextos estudados, durante um mês⁷⁸, que tinham como foco a discussão dos elementos que necessitavam de melhoria educativa. Esses encontros foram realizados antes ou após as aulas dos docentes

⁷⁸ Esse período foi estabelecido porque consideramos que 50% de um bimestre letivo seria suficiente para se constatar mudanças nas atividades educativas em curso.

observados (por cerca de uma hora), em seus horários destinados à formação.

2) Preparação conjunta (pesquisador e professor colaborador), quando o docente manifestava disponibilidade, de atividades baseadas nos princípios da qualidade educativa, como as descritas no Capítulo 3 e, ainda, tendo como premissa os procedimentos sintetizados, mais adiante, no item 4.3.

3) Aplicação das atividades durante quatro semanas. Essas atividades abarcaram os conteúdos estabelecidos pelos docentes do Celem como prioritários para o ano letivo e que foram considerados, durante as observações e reuniões com esses professores, relevantes de passarem por melhorias. Simultaneamente, o pesquisador observou e tomou nota dos eventos ocorridos na ocasião.

4) Análise conjunta (professor e formador) das melhorias – tanto formativas, dos docentes, quanto respeitantes à aprendizagem dos alunos. Essa prática foi efetivada ao final da primeira e da segunda quinzena do processo, por meio dos subsídios teóricos expostos no Capítulo 3 e no item 4.3 (Capítulo 4). Nesse sentido, foram utilizados como base os dados coletados ao longo das observações que o pesquisador realizou durante a aplicação das atividades direcionadas à mudança.

Destarte, essas foram as quatro etapas que pautaram nossas atividades direcionadas para a mudança educativa. Entendemos que esses passos, baseados numa estrutura de interação horizontal entre formador e professor do Celem, são os mais adequados para a constituição de um processo de requalificação docente e, dessa maneira, de melhoria das ações de ensino e aprendizagem. As reflexões propiciadas por referidas etapas como, por exemplo, sua adequação/inadequação aos objetivos propostos para a pesquisa, estão disponíveis no próximo capítulo desta tese.

4.2.4 O ESTUDO PILOTO

Para o refinamento de nossos mecanismos investigativos, valemo-nos na fase inicial deste trabalho de um estudo piloto. Segundo Bailer, Tomitch e Ely (2011, p.130), o estudo piloto é, por definição,

[...] um teste, em pequena escala, dos procedimentos, materiais e métodos propostos para determinada pesquisa (MACKEY; GASS, 2005). Ou seja, é uma miniversão do estudo completo, que envolve a realização de todos os procedimentos previstos na metodologia de modo a possibilitar alteração/melhora dos instrumentos na fase que antecede a investigação em si.

Nesse sentido, e no que se refere aos questionários e entrevistas-piloto, é necessário explicar que eles foram aplicados no segundo semestre de 2015 em três unidades do Celem na cidade de Londrina e, igualmente, a três professores. O primeiro instrumento continha 21 questões sobre aspectos concernentes tanto à qualidade do ambiente educativo (material e imaterial) em que as atividades dos docentes se inseriam quanto a temas relativos às concepções teórico-pedagógicas desses profissionais sobre ensino e aprendizagem de LE. No que diz respeito às entrevistas, elas foram da modalidade semiestruturada, duraram em média cerca de 30 minutos, estão gravadas em áudio e preservadas em arquivo eletrônico⁷⁹.

Sinteticamente, faz-se necessário revelar que o estudo-piloto propiciou uma melhoria de nossos instrumentos investigativos permitindo que delimitássemos, decisivamente, as dimensões e indicadores em que, na perspectiva desta tese, um ensino qualificado de LE/ELE deve estar pautado. Assim, como se notará no Capítulo 5 (item 5.1), os questionários⁸⁰ sofreram cortes e reelaboração e, da mesma forma, as entrevistas⁸¹ tiveram os seus roteiros alterados, com o objetivo de que pudessem nos levar a extrair os principais elementos para o empreendimento de um processo de mudança educativa como descrito por Murillo (2007, 2008). As alterações fundamentais realizadas dizem respeito à adequação de conceitos teóricos e reformulação dos roteiros com vistas a abarcar as sete dimensões da qualidade educativa descritas no Capítulo 3.

⁷⁹ Cabe esclarecer que em referida etapa inicial da pesquisa não foi realizado o processo de qualificação, pormenorizado no item 4.2.3, porque ele é relevante apenas como parte da pesquisa e não como estudo-piloto voltado, *ipso facto*, ao refinamento dos instrumentos investigativos.

⁸⁰ Os modelos definitivo e piloto estão presentes nos Apêndices A e B, respectivamente.

⁸¹ Os modelos definitivo e piloto estão presentes nos Apêndices C e D, respectivamente.

4.2.4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS E DAS UNIDADES ESCOLARES INTEGRANTES DO ESTUDO PILOTO

Em relação aos integrantes do estudo-piloto, trata-se de professores com características semelhantes às dos docentes da pesquisa de fato, conforme detalhado a seguir:

Tabela 3 – Caracterização dos sujeitos do estudo piloto

Caracterização dos docentes	P-01	P-02	P-03
Formação Inicial	Licenciatura em Letras Hispano-Portuguesas	Licenciatura em Letras-Espanhol	Licenciatura em Letras-Espanhol
Instituição de formação	Universidade pública estadual	Universidade pública estadual	Universidade pública estadual
Celex em que trabalha	C-01	C-02	C-03
Grupo pesquisado em que atua	G-01	G-02	G-03
Tempo de docência no Celex	dez anos	sete anos	sete anos
Vínculo profissional	Contratado	Contratado	Contratado
Carga horária semanal distribuída nas várias unidades em que atua	40 h/a	20 h/a	45 h/a
Média de alunos frequentes	15	5 a 20	20

Fonte: elaborada pelo autor da pesquisa.

São, portanto, professores formados em uma universidade pública estadual do Paraná, que trabalhavam há pelo menos sete anos no Celex, atuavam, como a maioria dos docentes do Projeto, por intermédio de contrato temporário, tinham de 20 a 45 horas/aula semanais e possuíam uma média de 16 alunos por turma.

Algo relevante a se notar no que tange ao tempo de permanência, relativamente longo, desses educadores na instituição é que eles têm a possibilidade de conhecer melhor as questões administrativas, burocráticas, estruturais e pedagógico-organizacionais do Projeto. Dessa maneira, nas interações firmadas nas entrevistas os educadores demonstraram conhecimento aprofundado sobre, por exemplo, as dificuldades de fixar-se em uma determinada escola. Esse fato negativo se dava em razão da precariedade dos contratos, componente já

descrito por Murillo (2007) como amplamente negativo para um ensino voltado à qualidade educativa, já que impossibilita ao docente planejar suas práticas escolares a longo prazo. No entanto, também externavam os construtos positivos que, em geral, os estimulava a não abandonarem o Celem, tais como número menor de alunos por sala e maior comprometimento dos discentes comparado àquele observado na escola regular. Assim, na relação paradigmática entre fatores que consideravam adequados e os que entendiam como inadequados, os primeiros saíam-se vencedores.

No que se refere à formação dos docentes, destaque-se que eles são oriundos de universidade pública estadual, localizada na mesma cidade em que ministravam aulas, reconhecida por suas expressivas contribuições em diversos campos do saber, inclusive, o educativo. Entendemos como elementos alvissareiros essa proximidade geográfica e o fato de referida IES estabelecer constantes parcerias com seus ex-alunos, tendo em vista a possibilidade de que esses educadores permaneçam em contínuo processo de atualização teórico-prática, fato constatado pelo pesquisador.

4.3 PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE MELHORIA E ANÁLISE DOS DADOS

Como já explicitado, foram os indicadores de qualidade fixados ao longo do trabalho de pesquisa que nos auxiliaram a encontrar os elementos qualificados da atividade letiva dos professores estudados e também aqueles que precisavam ser ressignificados. Em consequência disso, ao final da coleta dos dados promovemos sua análise por meio das bases teóricas arroladas nos capítulos anteriores, em essência, aquelas calcadas nas teorias da qualificação retratadas no Capítulo 3.

Nesse sentido, em primeiro lugar, tabulamos os dados dos questionários, sintetizando-os em gráficos, averiguando as similitudes e as diferenças entre as respostas e, ainda, as aproximações das representações (ROUSSIAU; BONARDI, 2001, p. 19) apuradas com as teorias adotadas nesta tese. Com esses dados iniciais já conhecidos e examinados, sobretudo, de forma quantitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), transcrevemos⁸² as entrevistas e as exploramos qualitativamente, centrando-

⁸² Em linhas gerais, os procedimentos que utilizamos para a realização da transcrição são os expostos em Manzini (s.d., p.13). Sobre a identificação dos entrevistados o autor revela que: “A identificação por siglas ou letras dos entrevistados é uma característica importante na transcrição e na apresentação dos trechos das transcrições nos trabalhos de pesquisa. Geralmente, as verbalizações dos participantes entrevistados aparecem em várias partes da seção Resultados.

nos aspectos relativos às sete dimensões da qualidade educativa especificadas no Capítulo 3. Nosso intuito era verificar se havia elementos de cunho teórico-metodológico da formação inicial dos educadores que precisariam ser repensados.

Na sequência, triangulamos todos os dados obtidos antes com aqueles proporcionados pelas observações de aula, com o intento de aferirmos se as informações previamente fornecidas correspondiam ao constatado nas práticas educativas. Da mesma forma, tínhamos o objetivo de verificar quais ações e profissionais mais se aproximavam dos princípios subjacentes às bases teóricas do presente estudo, de maneira a valorizarmos os componentes mais adequados e a refletirmos sobre os que careciam de revisão conceitual.

Por fim, confirmada a necessidade de mudanças nos procedimentos letivos pesquisados, foram empreendidas as quatro etapas de melhoria detalhadas no item 4.2.3 deste capítulo. Após isso, para comprovarmos se, de fato, houve uma requalificação das atividades no ensino e aprendizagem de espanhol nos cursos investigados aferimos, entre outros elementos, se os docentes, ao final do processo:

- [privilegiaram⁸³] a avaliação formativa, contínua e de acompanhamento. (BRASIL, 2006, p.143)
- [selecionaram e sequenciaram] conteúdos – temáticos, culturais, nocional-funcionais e gramaticais – mais indicados para a consecução dos objetivos propostos;
- [definiram] a(s) linha(s) metodológica(s) e estratégias mais adequadas, tendo em vista tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto os resultados que se pretende alcançar. (BRASIL, 2006, p.146)
- [empreenderam] atividades voltadas para a competência comunicativa vista como um conjunto de componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação quanto à sua organização e acessibilidade;

Nesse sentido, é interessante apresentar os participantes em um quadro, na seção do Método, e manter as mesmas siglas ao início ou término das verbalizações na seção Resultados. Por exemplo, pode-se utilizar P1, P2, P3, para os participantes 1, 2 e 3, respectivamente”. Já no que diz respeito à forma de transcrição, o teórico, ao considerar possíveis constrangimentos aos participantes das pesquisas entende que é: “conveniente que as falas transcritas, para serem apresentadas publicamente, recebam pequenos ajustes na grafia, pois, a experiência tem mostrado que as falas escritas como, por exemplo, alcança (alcançar), tá (estar), vô (vou) não tem sido bem recebida pelos próprios participantes ao fazerem a leitura do material escrito”. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista>. Acesso: 06 jul. 2017.

⁸³ As palavras entre colchetes são acréscimos nossos ao texto original.

- [desenvolveram] a compreensão oral como uma forma de aproximação ao outro, que permita ir além do acústico e do superficial e leve à interpretação tanto daquilo que é dito (frases, textos) quanto daquilo que é omitido (pausas, silêncio, interrupções) ou do que é insinuado (entonação, ritmo, ironia...) e de como, quando, por quê, para quê, por quem e para quem é dito;
- [promoveram] trabalhos de produção oral, também de forma a permitir que o aprendiz se situe no discurso do outro, assuma o turno e se posicione como falante da nova língua, considerando, igualmente, as condições de produção e as situações de enunciação do seu discurso;
- [trabalharam] a compreensão leitora, com o propósito de levar o aluno à reflexão efetiva sobre o texto lido;
- [propuseram] atividades de produção escrita, de forma que o estudante possa expressar suas idéias e sua identidade no idioma do outro, devendo, para tanto, não ser um mero reproduzidor da palavra alheia. (BRASIL, 2006, p.152)

O enfoque da qualidade (BLANCO, 2008) também nos impingiu responder seis indagações para averiguarmos se a hipótese da pesquisa se confirmaria, isto é, que haveria avanço nas atividades educativas dos docentes investigados. São elas:

- 1)** Como e em que medida foi possível verificar a qualidade da formação inicial e as representações (ROUSSIAU; BONARDI, 2001, p.19) que os professores integrantes deste estudo possuíam sobre ensino e aprendizagem de espanhol? As relações estabelecidas entre pesquisador e professores pesquisados foram levadas a cabo de tal forma que tivessem efeito positivo para a melhoria dos cursos observados? Quais aspectos mais contribuíram para esse resultado?
- 2)** Houve avanço qualitativo nos cursos pesquisados? Como se deu esse processo? Em caso negativo, quais fatores foram os responsáveis pelo insucesso?
- 3)** A presença de um formador ou pesquisador na escola pública foi relevante para o aperfeiçoamento de práticas e concepções pedagógicas de ensino de LE? Que tipos de atividades foram consideradas exitosas e quais delas não foram? Por quê?
- 4)** As respostas aos questionários e entrevistas aproximam-se das teorias educativas explicitadas nos capítulos teóricos deste trabalho? Que tipo de

formação inicial ou contínua dos docentes lhes permitiu ou dificultou a construção dessas perspectivas?

5) Na eventualidade de não se aproximarem, foi possível criar instrumentos de melhoria educativa? Esses instrumentos, construídos com base nos indicadores de qualidade educativa descritos em Santos (2011) e também desenvolvidos durante o presente estudo, ao serem aplicados, provocaram mudanças positivas do ponto de vista da qualidade nos contextos escolares pesquisados? Quais as razões da geração da mudança ou manutenção das práticas educativas que já eram empreendidas?

Partimos do princípio de que, caso as respostas para essas questões fossem afirmativas, manifestadamente, todas as propostas desta pesquisa teriam sido realizadas, portanto, a hipótese do estudo de que haveria uma evolução qualitativa significativa, tanto nos cursos ministrados pelos docentes quanto em suas concepções sobre ensino e aprendizagem de idiomas, seria corroborada. Haveria, contudo, a possibilidade de que algumas das respostas para as referidas indagações não fossem positivas; dessa maneira seria igualmente relevante analisar os elementos que impossibilitaram a qualificação esperada, análise que poderia nos auxiliar a compreender eventuais insucessos de atividades formativas como a que empreendemos. Essa compreensão pode ser realizada à luz de documentos oficiais que regem o ensino de LE em nosso país como os PCN (BRASIL, 1998, 2000) e as OC (BRASIL, 2006). Dessa maneira, no capítulo subsequente, partimos à apresentação e análise dos dados deste estudo, com o objetivo prioritário de responder aventados questionamentos.

CAPÍTULO 5 - INDICADORES E DIMENSÕES DA QUALIDADE EDUCATIVA NOS CELEM

Tendo em vista o detalhamento acerca da situação do espanhol no Brasil, do papel dos Celem e as bases teóricas que dão sustentação à nossa pesquisa, apresentamos a metodologia investigativa adotada para, a seguir, examinarmos os dados coletados relacionados às sete dimensões da qualidade educativa estabelecidas nesta tese, quais sejam: Dimensão 1: ambiente escolar; Dimensão 2: competência comunicativa e habilidades linguísticas; Dimensão 3: elemento cultural; Dimensão 4: tratamento do erro; Dimensão 5: processo avaliativo; Dimensão 6: os materiais e recursos didáticos; e Dimensão 7: motivação e narrativas dos alunos.

Retratamos, em primeiro lugar, os questionários, instrumento que forneceu alguns subsídios iniciais sobre diversificadas temáticas atinentes ao processo de ensino e aprendizagem de ELE levado a cabo no Celem. Em seguida, apresentamos as demais informações obtidas, centradas na metodologia qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), isto é, as entrevistas, as observações de aula e as atividades de requalificação.

5.1 QUESTIONÁRIOS: DADOS INICIAIS

Ao estabelecermos o percurso de estudo para o presente trabalho, consideramos adequado conhecer elementos mais abrangentes sobre o projeto Celem e sobre as atividades letivas desenvolvidas nos cursos analisados, antes de nos atermos especificamente às sete dimensões da qualidade educativa, delimitadas para esta tese. Dessa forma, os dados foram obtidos com o apoio dos questionários distribuídos aos três docentes do Celem integrantes da pesquisa.

As questões elaboradas (16 no total)⁸⁴ versavam sobre diversificados indicadores de qualidade (SANTOS, 2011) divididos em três macrocategorias: 1) o Celem, como Projeto de maneira geral; 2) o ambiente de ensino e aprendizagem; e 3) aspectos linguísticos e pedagógicos. A variedade de questionamentos deve-se ao fato de que pretendíamos extrair, dentre a ampla gama de elementos concernentes ao trabalho educativo dos professores, fatores que fossem essenciais (conforme SANTOS, 2007, 2011 entre outros) para a realização de processos de qualificação

⁸⁴ No questionário piloto havia 22 questões, no entanto, após a sua aplicação e análise, verificamos a necessidade de promover reestruturações e cortes de modo a extrair os principais fatores para o empreendimento de um processo de mudança educativa como descrito por Murillo (2007, 2008).

em atividades de pesquisa-ação (SANTORO FRANCO, 2005). Assim, as informações obtidas por meio deste primeiro instrumento de coleta de dados, complementadas com as colhidas nas entrevistas realizadas aos três professores, foram fundamentais para indicar aludidos itens.

Procuramos aqui, em síntese, apresentar e descrever as respostas dos docentes, a fim de promover algumas interseções entre elas e as teorias educacionais adotadas como apoio. Num momento posterior, com a exposição dos dados qualitativos (por intermédio das entrevistas, observações de aulas e atividades de qualificação) analisamos em profundidade os componentes próprios às dimensões da qualidade educativa delimitadas para este trabalho.

5.1.1 SOBRE O CELEM COMO PROJETO DE FORMA GERAL

Os três primeiros questionamentos referem-se às representações que os docentes investigados possuíam sobre a instituição Celem-PR. São perguntas que abrangem os seguintes temas: a) a relevância que os educadores atribuíam ao Projeto no estado do Paraná; b) as transformações (positivas ou não) pelas quais o Celem passou ao longo do tempo; e, finalmente, c) a qualidade da estrutura e dos materiais de apoio existentes em suas unidades. Vejamos os questionamentos e os respectivos gráficos ilustrativos das respostas:

Questões 1 a 3⁸⁵

Orientação ao docente: Assinale apenas **UMA** alternativa para as questões 1 a 3.

1) Na sua opinião, qual o papel do Celem no ensino de espanhol no estado do Paraná?

- a) Tem um papel importante, por ter qualidade de ensino diferenciada e existir há vários anos.
- b) Cumpre a mesma função de qualquer outra escola pública que ensine línguas estrangeiras.
- c) Tem pouca relevância.
- d) Outro. Especifique: _____

2) Em relação ao período em que você foi admitido pelo Celem, você considera que esse Projeto, em geral, está:

- a) Melhor, ganhou qualidade de ensino e aprendizagem.
- b) Pior, perdeu qualidade de ensino e aprendizagem.

⁸⁵ Cabe destacar que nos questionários originais não há sequenciamento alfabético das alternativas (por exemplo, de A a D ou de A a E); esse elemento foi incluído aqui para efeito de análise e representação gráfica. É pertinente explicar ainda que, nas análises, as questões são descritas como Q.

c) Igual, tem a mesma qualidade de ensino e aprendizagem.

d) Outra possibilidade. Especifique: _____

3) Em termos de estrutura e materiais de apoio, você considera que é possível afirmar que a maioria das unidades onde funciona o Celem é:

a) Bem provida, já que tem os materiais necessários para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

b) Mediamente provida; tem alguns materiais, mas faltam outros.

c) Desprovida, não há nada do que é necessário para o ensino e a aprendizagem de espanhol.

d) Outra possibilidade. Especifique: _____

Gráfico 1 - Questões gerais acerca do Projeto Celem

Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa

Evidencia-se, por meio da representação gráfica da pergunta 1, que dois professores (P-01 e P-03) conferiram papel expressivo ao Celem no cenário de ensino e aprendizagem de idiomas no estado do Paraná e um deles (P-02) afirmou que a instituição possui pouca relevância.

Cabe destacar que, nas várias interações realizadas por nós em inúmeras unidades do Celem ao longo dos últimos cinco anos⁸⁶, a maioria dos docentes descrevia o Projeto como substancial para o alunado da escola pública, como também o fizeram dois dos educadores pesquisados (P-01 e P-03). Contudo, conforme acabamos de mencionar, P-02 não demonstrou essa compreensão

⁸⁶ Conforme descrevemos no Capítulo 4, o pesquisador é professor da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Espanhola no curso de Letras-Espanhol em uma universidade pública paranaense e, desse modo, orienta atividades de estágio realizadas no Celem, o que propicia contatos diretos e frequentes com os docentes desta instituição.

igualmente positiva. Não obstante, por intermédio da entrevista apresentada no item 5.2.1, fica claro que o profissional não minorava o papel da instituição, mas sim criticava o apoio social dado a ela, considerado insuficiente pelo educador. Analisadas as respostas dos três professores, podemos inferir que eles compreendem a significativa função do Projeto no estado do Paraná. Por conseguinte, tal valorização do espaço letivo mostra-se como um fator que contribui para a geração de contexto propício à aprendizagem⁸⁷.

Ao responderem à Q-2, os três professores asseveraram que em termos de qualidade o Celem estava, no momento da realização da nossa pesquisa, em melhores condições do que quando ingressaram na instituição, o que pode indicar, *a priori*, a constante busca dos profissionais que atuam no Projeto por requalificação das atividades. Referida procura contínua por transformações adéqua-se à nossa visão para a construção de um ensino exitoso, tendo em vista que, como relatado na Introdução a esta tese, mesmo em instituições educativas com alta qualidade de ensino, sempre há elementos que podem passar por melhorias. Nesse sentido, também os cursos do Celem devem estar em permanente mutação, dado que o objetivo essencial de qualquer organização escolar/curso, que prime pela eficácia, deve ser viabilizar constante avanço teórico-pedagógico-administrativo e não retroceder ou estagnar-se em termos de qualidade. Dada a pertinência de uma reflexão mais aprofundada sobre essa temática para a nossa tese, ela é retomada nas próximas etapas da pesquisa, referentes às análises de entrevistas e observações de aulas.

Em resposta à Q-3, os docentes apontaram o Celem como instituição mediantemente provida em termos estruturais e de materiais de apoio pedagógico. Sobre estes últimos, infere-se a necessidade de que mais MD sejam disponibilizados a essas unidades escolares, a fim de que a diversidade e maior quantidade desses objetos possam tornar a aula mais motivadora, representativa e, portanto, mais eficaz.

Sobre a temática estrutural, constatamos que as salas de aula destinadas aos cursos do Projeto, em geral, são as sobressalentes da Educação Básica, as menos auspiciosas espacialmente. O fato de os Celem não possuírem espaços escolares, destinados exclusivamente a eles, pode apontar para a desconsideração

⁸⁷ Os elementos relacionados ao contexto de aprendizagem são mais bem analisados na Dimensão 1 deste Capítulo.

governamental a respeito da importância das ações desenvolvidas nessa organização. Viñao (2005, p.19) afirma que a inadequação do espaço para determinada atividade letiva pode expor: “[...] em cada caso, a consideração de tal tarefa como não necessária ou a escassa importância a ela destinada”. A mudança desse fator também depende de agentes externos à comunidade escolar, por isso seria relevante que os atores relacionados às unidades pesquisadas se organizassem para reivindicar aos órgãos competentes a destinação de espaços mais propícios ao ensino de LE dentro das escolas regulares.

5.1.2 SOBRE O AMBIENTE DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO CELEM

Neste conjunto de questões são abordados fatores concernentes às condições materiais e imateriais (subjetivas) das unidades do Celem em que os docentes pesquisados atuavam. Assim, os professores foram indagados a respeito de: adequação do número de alunos nas turmas em que ministravam aulas; satisfação em trabalhar no Projeto; relevância e qualidade da equipe pedagógica das escolas e participação dos estudantes nas atividades propostas pelos educadores. As questões direcionadas a esses profissionais estão alocadas a seguir, juntamente aos gráficos que trazem à baila suas respostas.

Questões 4 a 8

Orientação ao docente: Assinale apenas **UMA** alternativa para as questões 4 a 8.

4) Você considera o número de alunos de suas salas de aula no Celem:

- a) Adequado para a realização de aulas de Língua Estrangeira.
- b) Razoável, algumas turmas têm um número adequado e outras não.
- c) Inadequado, há muitos alunos nas turmas.
- d) Outra possibilidade. Especifique: _____

5) Sobre trabalhar no Celem, você está:

- a) Descontente, não tenho estímulos para exercer minha profissão.
- b) Normal, é como em qualquer outra escola.
- c) Satisfeito, mesmo com algumas dificuldades que sempre existem.
- d) Outra possibilidade. Especifique: _____

6) Na sua opinião a equipe pedagógica/administrativa da escola tem um papel:

- a) Fundamental e decisivo para a qualidade – boa ou ruim – do processo de ensino e aprendizagem.
- b) Importante, mas não decisivo para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

- c) Sem importância, tendo em vista que ela não oferece contribuições significativas ao funcionamento do Celem.
 d) Outra possibilidade. Especifique: _____

7) Você considera a equipe gestora da escola em que trabalha:

- a) Ruim.
 b) Razoável.
 c) Boa.
 d) Ótima.
 e) Outra possibilidade. Especifique: _____

8) Tendo em vista os objetivos dos cursos do Celem e especialmente as atividades mais interativas e comunicacionais que requerem maior participação dos alunos – tanto individual quanto em grupos – como você classifica, de maneira geral, a disciplina e o comportamento dos discentes em suas aulas:

- a) Adequados. Os alunos, em geral, participam com frequência das atividades e não se dispersam com atividades alheias ao contexto de ensino e aprendizagem de língua espanhola.
 b) Razoáveis. Em alguns momentos os alunos participam das atividades e em outros se dispersam.
 c) Inadequados. Em geral, os alunos participam pouco das atividades propostas, dedicando-se a tarefas alheias ao contexto de ensino e aprendizagem de língua espanhola.
 d) Outra possibilidade. Especifique: _____

Gráfico 2 - Sobre questões relativas ao ambiente de ensino e aprendizagem

Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa

As respostas à Q-4 sugerem que os três educadores consideravam razoável o número de discentes presentes em suas salas de aula. Em geral, os docentes não se ressentiam de turmas numerosas, mas sim da quantidade mínima de alunos exigida pela Seed-PR para que se abra um grupo de primeiro nível: 21 discentes.

Mencionado fator, o do dimensionamento das classes, é elemento primordial para o estabelecimento de atividades mais eficazes no ensino de idiomas.

Concebemos que um dos aspectos cruciais para a melhoria das práticas letivas em colégios como os que integraram este estudo reside na geração de espaço escolar propícia à interação constante, crítica e voltada à autonomia, entre professor-aluno e aluno-aluno; e isso, naturalmente, pode ser construído de maneira mais efetiva em agrupamentos menores, como aqueles em que os profissionais aqui estudados ministravam seus cursos⁸⁸.

Ao responderem à Q-5, dois professores mostraram-se satisfeitos em atuar no Celem (P-01 e P-03), mesmo diante de algumas dificuldades. Por meio das interações discursivas com esses profissionais, uma explicação inicial⁸⁹ para esse fato reside na explanação de Jesus (1989, apud SILVA, 2012, p.23):

[...] há necessidade de um novo sentido para a escola, fundamentado num quadro teórico adequado para a análise de suas funções e dos seus objetivos, visando um aperfeiçoamento da comunicação e para um sentido pessoal e interpessoal da mesma, permitindo o desenvolvimento humano através (de relações) agradáveis para os agentes mais diretamente envolvidos na educação escolar, os professores e alunos.

Mais adiante, por intermédio da análise das entrevistas, poder-se-á notar que, atentos às significantes mudanças conceituais e organizativas, pelas quais a sociedade, a escola e os alunos de muitas cidades e estados brasileiros passaram nas últimas décadas, os docentes P-01 e P-03 encontraram novos sentidos para suas atividades profissionais, inclusive mantiveram-se abertos e desejosos de inovações educativas nos colégios em que atuam.

Já o terceiro educador investigado (P-02) preferiu responder de maneira dissertativa, divergindo da postura dos demais: “[Sinto-me] desmotivado⁹⁰ por não ter fixação de padrão e nem valorização por parte do Estado”⁹¹. De fato, as constantes transferências de escola, resultado da inexistência de alguma política educacional que privilegie a permanência dos educadores em determinados

⁸⁸ No item 5.2.1.1 a questão do dimensionamento das turmas é novamente retratada por intermédio das entrevistas realizadas com os docentes.

⁸⁹ Desenvolvemos em mais profundidade a análise deste aspecto ligado à satisfação dos docentes em atuar no Celem no tópico 5.2.1.4.

⁹⁰ Apresenta-se aqui uma incoerência discursiva de P-02 já que afirma sentir-se desmotivado, porém, em sua entrevista (item 5.2.1.4) o docente disse que estava motivado em realizar atividades educativas no Celem-PR.

⁹¹ As transcrições das respostas são literais. Os acréscimos por nós realizados para fins de melhor compreensão do leitor são indicados entre colchetes.

colégios, é algo que gera muita insatisfação entre os profissionais do Celem⁹². Sobre esse tema, visto que grande parte dos professores do Projeto sofre com as constantes transferências de unidade, torna-se imperioso que o governo estadual implemente planos de carreira e políticas educativas consistentes que possibilitem a fixação dos profissionais em determinadas unidades da instituição.

Na Q-6, todos os educadores destacaram que a equipe pedagógica de suas unidades tem papel importante, apesar de não decisivo para o processo educativo. É imprescindível destacar que, de acordo com o enfoque da qualidade defendido neste trabalho, os profissionais da área pedagógica têm função central para o desenvolvimento exitoso das atividades letivas. Há, inclusive, certa incongruência dessas respostas com aquilo que os professores afirmaram quando responderam à Q-7, já que todos consideraram boa a equipe pedagógica das escolas em que atuavam. Ou seja, ao triangularmos tais respostas, infere-se que um quadro de apoio considerado bom seria aquele que não tem papel decisivo no processo de ensino e aprendizagem, crença indicada por nossas pesquisas (SANTOS, 2007; 2011) como desprovida de base científica.

Cabe relatar que o CEL-SP, instituição que possui muitas congruências com o Celem, dista de sua coirmã paranaense no quesito gestão escolar, pois as unidades do CEL com mais de 240 alunos por semestre dispõem de um coordenador específico para as atividades⁹³. Mencionado profissional desempenha funções expressivas para o bom funcionamento do Projeto, conforme aponta Eres Fernández (1993, p.42):

[...] o coordenador é uma figura chave nos CEL, já que muito do que se faz ou se deixa de fazer depende dele. O coordenador, em muitos CEL, é o responsável pelos êxitos alcançados e pela motivação e interesse que demonstram professores e alunos⁹⁴.

⁹² A falta de fixação de padrão é fruto, ainda, de uma política estadual que não privilegia a inclusão da língua espanhola como componente do currículo na grade horária regular das escolas do Paraná.

⁹³ A Resolução SE 44/2014 em seu Artigo 19, Seção VII, explicita o seguinte: “Poderá contar com posto de trabalho de Professor Coordenador o CEL que apresente o total de, no mínimo, 240 (duzentos e quarenta) alunos por semestre. Estabelece, ainda, no artigo 20, que o professor coordenador deve possuir requisitos como: “- capacidade para assessorar a direção da escola vinculadora na gestão das ações e atividades do CEL; III - criatividade, iniciativa e senso de organização para coordenar e articular os trabalhos desenvolvidos no CEL, de forma integrada aos da unidade vinculadora”.

⁹⁴ Tradução livre nossa do espanhol. No original: “[...] *el coordinador es una figura clave en los CELs, ya que mucho de lo que se hace o se deja de hacer depende de él. El coordinador, en muchos CELs, es el responsable por los éxitos alcanzados, por la motivación e interés que demuestran profesores y alumnos.*”

A existência de um profissional nas unidades do Celem como o explicitado no excerto, além de contribuir para a melhoria do seu funcionamento, auxiliaria o Projeto a viabilizar uma relação mais efetiva com a escola regular e; em consequência, qualificaria esse quesito que gerava críticas dos docentes pesquisados, conforme notamos, por exemplo, na entrevista de P-01 (item 5.2.1.3).

Em resposta à Q-8, os colaboradores P-02 e P-03 indicaram que a participação dos educandos nas aulas é razoável, isto é, “em alguns momentos os alunos participam das atividades e em outros se dispersam”. Um dos professores (P-01) assinalou a alternativa A para mostrar que o envolvimento com as tarefas era adequado. Para analisarmos referidas alegações, entendemos como imprescindível estabelecer o conceito de participação adotado nesta tese:

[...] a participação é um *continuum*, participa-se mais ou menos em uma situação ou em um processo, mas esse fato não impede a verificação de quando se alcança ou não um nível tal que permita considerá-lo aceitável ou inaceitável. Além disso, a participação exige compartilhar a capacidade de decisão; não é uma questão de estar mais ou menos intrinsecamente motivado. Finalmente, não há um momento ou um lugar para a participação – o que seria curioso e de reduzido efeito educativo – ela exige uma continuidade e é factível de se realizar em todas as fases, componentes e âmbitos dos processos educativos⁹⁵. (BRETONES ROMÁN, 1996, p.32)

Se a participação, como afirma Bretones Román (1996), nunca tem como resultado o baixo efeito educativo, é necessário reestruturar esse item nas aulas de P-02⁹⁶ e P-03, de forma que os alunos participem de maneira mais intensa nas tarefas propostas. A reestruturação de aventado componente pode ter como fundamento teórico as asserções de Coll e Solé (1996, p.295):

⁹⁵ Tradução livre nossa. No original: “[...] *la participación es un continuum, se participa más o menos en una situación o en un proceso pero ello no impide considerar cuando se alcanza o no el nivel crítico que permita hacer una valoración aceptable o inaceptable. Además la participación exige repartir la capacidad de decisión, no es una cuestión de estar más o menos intrínsecamente motivado. Por último, no hay un momento ni un lugar para la participación – en cuyo caso resultaría algo anecdótico y de poco efecto educativo – exige una continuidad y es factible de realizar en todas las fases, componentes y ámbitos de los procesos educativos.*”

⁹⁶ A razão dessa perspectiva de P-02 em relação à participação dos alunos (definida por ele como razoável) pode ter fundamento nas atividades pouco variadas propostas pelo profissional. Conforme aferimos na análise de suas aulas na Dimensão 6, por exemplo, o professor conferia ao LD um papel central nas tarefas que desenvolvia e, nem sempre, a utilização desse MD era a mais significativa (MOREIRA, 2011) para os alunos. Evidencia-se, portanto, uma baixa consideração de P-02 do papel da didática para um bom exercício profissional, concepção que difere da que adotamos nesta tese, exposta no Capítulo 3 (SFORNI, 2015, p.378) acerca da centralidade dos aspectos didáticos na estruturação de cursos qualificados.

São dois os elementos identificados como essenciais na construção dos contextos de interação na sala de aula. Por um lado a estruturação de participação, ou estrutura social, que se refere ao que se espera que seja feito pelo professor e pelos alunos, a seus direitos e obrigações no transcurso das atividades (quem pode fazer ou dirigir algo, o quê, quando, como, com quem, onde, com que objetivo). Por outro, a estrutura de conteúdo ou estrutura acadêmica, que se refere ao conteúdo da atividade escolar e à sua organização (COLL e SOLÉ, 1996, p.295).

É decisivo, portanto, para um processo qualificado das interações no âmbito da sala de aula, que sejam desenvolvidas tarefas em que estejam claros os direitos e as obrigações, tanto dos alunos como dos docentes e, ainda, que as metodologias empregadas e os conteúdos selecionados sejam propícios ao estabelecimento de um processo que motive os educandos a participar das atividades.

5.1.3 SOBRE ASPECTOS LINGÜÍSTICOS E PEDAGÓGICOS

Nas questões subsequentes são retratados elementos alusivos às representações dos docentes sobre tópicos de cunho teórico-pedagógico do ensino e aprendizagem de ELE, como: nível de dificuldade do espanhol ao ser estudado por um aluno falante de português, variedades linguísticas de referido idioma, elementos culturais atinentes à língua, e, por fim, relevância do uso de diversificados materiais didáticos para a realização da aula. Apresentamos, portanto, as questões de 9 a 12.

Questões de 9 a 12

Orientação ao docente: Assinale apenas **UMA** alternativa para as questões 9 a 12.

9) Em relação ao nível de dificuldade de ensino e de aprendizagem, você considera o idioma espanhol como uma língua:

- a) Fácil, já que é muito próxima do português.
- b) Difícil, porque a proximidade com o português é uma dificuldade a mais.
- c) Como todas as línguas, tem as suas especificidades, não sendo mais fácil ou mais difícil.
- d) Outra possibilidade. Especifique: _____

10) No que tange às variedades linguísticas do idioma espanhol, você as considera como:

- a) Componentes inerentes às línguas modernas, mas que não precisam ser abordados nas aulas.
- b) Elementos que mostram a riqueza linguística do idioma e que precisam ser abordados nas aulas.

- c) Fatores irrelevantes para o processo de ensino e aprendizagem da língua.
 d) Outra possibilidade. Especifique: _____

11) Em relação à abordagem de elementos culturais nas aulas, você:

- a) Não os aborda em suas aulas, porque são secundários.
 b) Aborda-os em algumas situações, mas não frequentemente, porque eles têm certa relevância, mas não são imprescindíveis para o estudo da língua.
 c) Aborda-os com frequência, por considerá-los parte indissociável no estudo da língua.
 d) Outra possibilidade. Especifique: _____

12) Além do livro, apostila, ou material de base e exercícios usados em seu curso você:

- a) Considera que outros materiais são importantes e costuma levar para as aulas CD, DVD, vídeos, jornais em língua espanhola etc.
 b) Julga que materiais extras são necessários e podem auxiliar, mas muito raramente leva algum.
 c) Acha desnecessário o uso de recursos extras, já que os materiais de base disponíveis na escola cumprem adequadamente a função de oferecer os subsídios necessários à prática pedagógica.
 d) Outra possibilidade. Especifique: _____

Gráfico 3 – Sobre aspectos linguísticos e pedagógicos

Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa

Na Q-9, que trata do nível de dificuldade do Espanhol para falantes de português, dois professores asseveraram que todas as línguas têm especificidades, de modo que não são mais fáceis ou mais difíceis. O outro educador explicitou que é

uma língua difícil, porque, em sua visão, a proximidade com o Português representa um empecilho a mais para a aprendizagem⁹⁷.

A nossa compreensão dessa questão coaduna com o explicitado por Celada (2002) no que tange à “justa medida das diferenças” entre os idiomas Português e Espanhol. Extraí-se de referido texto a necessidade de que o brasileiro não menospreze, tampouco hipervalorize tais singularidades:

O efeito da proximidade dado pela específica relação entre as materialidades das duas línguas de origem latina – espanhol e português do Brasil – contribuiu a produzir um “efeito de transparência” que se associou ao referido menosprezo da necessidade de submeter-se ao estudo da língua espanhola. Nesse sentido, inclusive, é possível afirmar que, em muitos casos, o espanhol se apresentava, mais do que como uma língua estrangeira, como uma “versão”, ora “mal falada”(sic), ora “mais formal”, do português do Brasil. Em síntese e de uma maneira geral, podemos dizer, com relação ao estatuto dessa língua no Brasil, que não lhe era suposto um saber e, por isso, o enunciado possível na boca de não poucos brasileiros até o início da década de 90 era: “Estudar espanhol?! Precisa mesmo?” (CELADA, 2002, p.32).

Entendemos, portanto, que é muito relevante abordar, em sala de aula, questões relativas à proximidade e à distância dessas línguas e destacar que “[...] de fato, o espanhol tem elementos de ligação com o português, porém, evidentemente, existem outros que diferenciam uma língua da outra”. (BRASIL, 2006, p.134)

Na Q-10 os três docentes indicaram que as variedades linguísticas do espanhol são elementos que configuram riqueza idiomática. Ratifica-se, portanto, a nossa visão teórica que aponta como necessária, para a construção de um processo qualificado de ensino de ELE, a valorização da diversidade linguística, das inúmeras maneiras de organização social e expressão existentes no mundo hispânico, da pluralidade de pensamento e reflexão etc.

Em resposta à Q-11, os três educadores disseram abordar com frequência fatores culturais relacionados ao mundo hispânico⁹⁸, por considerá-los parte indissociável no estudo da língua. Tal perspectiva mostra-se favorável ao desenvolvimento da competência (inter)pluricultural (BRASIL, 2006, p. 151) dos alunos, o que pode indicar atividade pedagógica que observa a aprendizagem de LE

⁹⁷ Nas atividades relacionadas à competência comunicativa, Dimensão 2, verificamos que essa visão do docente prejudica um ensino mais eficaz de ELE porque, ao entender o espanhol como uma língua muito difícil de se aprender, o professor restringia os tipos de atividades que considerava possíveis de serem realizadas pelos alunos.

⁹⁸ P-02, no entanto, em sua entrevista se contradiz em relação a esse tema, ao asseverar que a falta de tempo dificulta a abordagem da aludida temática em suas aulas.

não apenas pelo viés instrumental ou tecnicista, mas sim preocupada em lidar com as problemáticas associadas ao mundo em que o idioma está imerso⁹⁹.

Sobre a questão 12, por meio das respostas ilustradas no Gráfico 3, nota-se que os professores alegaram possuir representações (ROUSSIAU; BONARDI, 2001) sobre a utilização do livro didático (LD) para além da tradicional¹⁰⁰, isto é, todos eles julgaram relevante levar para as aulas outros materiais como CD, DVD, vídeos, jornais em língua espanhola¹⁰¹. Frequentemente, pela tradição escolar, o LD é encarado como único recurso, conforme apontam as OC (BRASIL, 2006, p. 154):

[...] Sabe-se da tradição, bastante estendida e consolidada, de se contar com o apoio constante dos livros didáticos, senão como o único material utilizado, ao menos como o principal, o que leva, em certas ocasiões, a uma dependência excessiva. É fundamental encarar o livro didático como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos. Visto a partir dessa concepção, o livro didático é – ou deve ser – um recurso a mais, entre tantos, de que o professor dispõe para estruturar e desenvolver seu curso e suas aulas, mesmo quando ele é o responsável por sua elaboração/organização, o que pode constituir em alguns casos uma vantagem e em outros, uma desvantagem.

Os três docentes destacaram considerar o LD um material a mais e, por consequência, evidenciaram a necessidade de lançarem mão de uma variedade de instrumentos para promover as atividades pedagógicas¹⁰².

Na Q-13, os docentes tiveram a oportunidade de explicitar quais tipos de atividades utilizavam para avaliar seus alunos. Incluímos essa indagação com o propósito de aferir a relevância que dão à diversidade de construtos para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem que conduziam. Vejamos a questão e as suas respectivas respostas.

⁹⁹ Conforme revelamos na análise das entrevistas, item 5.2, P-02 evidenciou não trabalhar constantemente esse aspecto da língua espanhola em razão de uma alegada falta de tempo. Evidencia-se, assim, uma contradição discursiva do docente.

¹⁰⁰ Compreendemos que uma representação tradicional do uso do LD é aquela em que referido material é entendido como único recurso a ser usado em sala de aula para a concretização do processo de ensino e aprendizagem.

¹⁰¹ Não obstante, conforme se nota nas análises da Dimensão 6 deste Capítulo, P-02 utilizava pouca variedade de materiais revelando, portanto, uma contradição entre esta asserção e a sua prática educativa.

¹⁰² A comprovação ou não dessas afirmações dos professores, bem como suas consequências aos processos letivos que conduziam, é feita nas análises de aulas constantes na Dimensão 6.

Questão 13

13) Para você, os instrumentos avaliativos mais adequados para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos são (assinale quantas alternativas forem necessárias):

- a) Atividades de compreensão escrita.
- b) Atividades de estudo gramatical.
- c) Atividades de produção escrita.
- d) Atividades de produção oral.
- e) Atividades de compreensão oral.
- f) Atividades relacionadas às questões culturais dos países hispânicos.
- g) Outra possibilidade. Especifique: _____

Para acompanhar a aprendizagem de seus alunos, os três professores assinalaram como pertinentes os cinco primeiros itens. P-01 e P-03¹⁰³ também apontaram ser relevante como tarefa avaliativa o item “f)”, relativo às questões culturais dos países hispânicos. Extrai-se dessas respostas que os educadores revelaram valer-se de variado conjunto de atividades para acompanhar o processo de aprendizagem de seus estudantes, raciocínio congruente com aquele elencado nas OC (BRASIL, 2006) que propõe a pertinência de adotar uma concepção não estanque ou classificatória de avaliação:

[...] seu papel é de indicador do estágio em que se encontra o estudante, fornecendo elementos sobre o processo e não sobre os resultados. Nesse sentido, a avaliação formativa, contínua, de acompanhamento, que fornece subsídios valiosos para o professor e para os alunos, deve ser privilegiada. (BRASIL, 2006, p.143)

No que se refere à Q-14, os docentes pesquisados puderam apontar suas representações a respeito do erro nas aulas de ELE. Assim, temos os primeiros indícios se suas perspectivas sobre o tema são, em maior ou menor grau, calcadas nos princípios da qualidade educativa. Tomemos contato com aventada indagação e com as respostas dos docentes:

14) Numere sequencialmente de 1 a 3 (sendo 1 o mais relevante e 3 o menos relevante) os componentes que, em sua visão, estão relacionados ao erro do aluno.

- a) Quando um aluno erra é porque ele não estudou, por isso você dá mais exercícios a ele.
- b) Os alunos, muitas vezes, têm uma certa resistência a refletir e a relacionar conteúdos e, por isso, erram.
- c) O ato de errar faz parte do processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento do indivíduo.
- d) Outra possibilidade. Especifique: _____

¹⁰³ O fato de P-02 não ter apontado as questões culturais como integrantes de processos de avaliação será retratado na Dimensão 3 deste Capítulo, por intermédio da análise de sua entrevista.

Tabela 4 - Grau de relevância dos componentes relacionados aos erros

Opção	Mais relevantes	Relevância intermediária	Menos relevantes
a.			P-01/P-02/P-03
b.	P-02/P-03	P-01	
c.	P-01	P-02/P-03	
d.			

Fonte: elaborada pelo autor da pesquisa

Como componente mais relevante para a produção do erro pelos educandos, dois professores (P-02 e P-03) explicitaram que “os alunos muitas vezes erram porque têm resistência a refletir e a relacionar conteúdos”¹⁰⁴. P-01 distou das afirmativas de seus homólogos, ao comentar que o ato de errar é inerente ao processo de ensino e aprendizagem.

Nossa visão teórica do erro está mais próxima à de P-01, em que os equívocos são constituintes intrínsecos do processo educativo. Consideramos os erros, ainda, como possíveis indicadores de crescimento da capacidade de uso da língua (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 43) e que podem ser usados também como forma de oferecer *feedback* contínuo ao discente, que lhe proporcione compreender o que já sabe e o que necessita aprender.

Na Q-15, foi dada aos docentes a oportunidade de apontarem sequencialmente os componentes que mais abordavam nas aulas (o primeiro é o mais trabalhado, e o sexto o menos tratado). Vejamos:

15) Numere sequencialmente de 1 a 6 os elementos que você costuma trabalhar nas suas aulas, sendo 1 o que é mais retratado e 6 o menos abordado. Em suas aulas você ministra, principalmente, elementos relacionados à¹⁰⁵:

- a) Habilidade de compreensão leitora.
- b) Habilidade de produção escrita.
- c) Habilidade de compreensão auditiva.
- d) Competência comunicativa oral e escrita.
- e) Gramática e tradução.
- f) Outra possibilidade. Especifique: _____

¹⁰⁴ Apesar dessa afirmação dos professores P-02 e P-03, não foi possível constatar em suas aulas, descritas no item 5.5, uma prática letiva de combate aos equívocos dos estudantes que, caso fosse verificada, indicaria uma perspectiva teórica contrária à defendida nesta tese (BERETTA, 2001, p. 18). Porém, notou-se a necessidade de que ambos revissem essa concepção que deposita apenas no estudante a responsabilidade pelos equívocos e, ainda, as suas formas de correção, em que se destacava, essencialmente, o tratamento direto (FIGUEIREDO, 2001, p.48) dos desvios.

¹⁰⁵ A opção f (outra possibilidade) não foi marcada por nenhum professor.

Tabela 5 - Frequência de abordagem dos componentes nas aulas

	Mais frequentes¹⁰⁶	Frequência intermediária	Menos frequentes
P-01	d./ b.	c./ a.	e.
P-02	a./ c.	e. / b.	d.
P-03	c./ d.	a. / b.	e

Fonte: elaborada pelo autor da pesquisa

Como elementos mais abordados, na primeira posição, destacam-se: P-01: competência comunicativa oral e escrita; P-02: compreensão leitora¹⁰⁷; e P-03: compreensão auditiva. Como cada docente apontou um elemento distinto, é impossível chegar a qualquer conclusão generalizante. Porém, se a competência comunicativa pode abarcar uma série de componentes que entendemos como essenciais aos alunos de LE, defendemos nesta tese uma epistemologia que considere como imprescindível a abordagem de temas que viabilizem seu desenvolvimento e, por conseguinte, as habilidades linguísticas, bem como as competências linguística, sociocultural, discursiva e estratégica. Dessa forma, entendemos como adequado, para os contextos educativos pesquisados, que as aulas estivessem centradas nessa diversidade de elementos.

No último questionamento direcionado aos docentes retratam-se as estratégias consideradas por eles como relevantes para manter a motivação dos discentes nas aulas. Observemos a Q-16 e a tabela correspondente.

Questão 16

16) Dos procedimentos a seguir, quais deles você considera relevantes para a motivação dos alunos nas aulas? (Numere-os de 1 a 9, sendo 1 o mais importante e 9 o menos importante)

- a) Ditados.
- b) Atividades de produção escrita.
- c) Atividades de compreensão oral.
- d) Atividades de compreensão leitora.
- e) Atividades lúdicas.
- f) Trabalhos com canções.
- g) Abordagem de aspectos culturais.
- h) Exercícios de tradução e versão.
- i) Outra possibilidade. Especifique: _____

¹⁰⁶ Para efeito de apresentação gráfica, agrupamos as alternativas na mesma sequência de importância marcada pelos docentes nos questionários

¹⁰⁷ Esse destaque dado pelo docente ao trabalho da compreensão leitora será alvo de análise na Dimensão 2 deste Capítulo.

Tabela 6 - Procedimentos mais relevantes para a motivação dos alunos

	Mais importantes¹⁰⁸	Importância intermediária	Menos importantes
P-01	f. / e. / g.	c. / b. / d.	a. / h.
P-02	d. / f. / b.	c. / e. / h.	g. / a.
P-03	f. / e. / g.	d. / b. / c.	h. / a.

Fonte: elaborada pelo autor da pesquisa

Para gerar e manter motivação dos educandos nas aulas, dois docentes (P-01 e P-03) responderam, em primeiro lugar, que se valem de canções; o outro (P-02), de atividades de compreensão leitora¹⁰⁹.

Sobre esse tema, pensamos que tarefas motivacionais podem ser realizadas de diversificadas maneiras, com variados temas, explorando as diferentes habilidades. No entanto, nossa compreensão sobre o objeto alvo de estudo deste item é de que a motivação, em consonância com aspectos ligados ao nível do filtro afetivo do aluno (KRASHEN, 1985, p.4), são fatores determinantes para o empreendimento de ações pedagógicas mais eficazes. Nesse sentido, apontamos um dos aspectos preponderantes para que as aulas possam ter a máxima potencialidade nessa temática, o papel do professor que: “[...] é o elemento mais importante na aparição e desenvolvimento da motivação¹¹⁰”. (GARRIDO, 1990, p.295)

Portanto, o gosto pelo conhecimento e/ou pela realização da atividade tem como seu maior promotor o docente que, com tarefas de múltiplas alçadas, complexas ou simples, pode despertar curiosidade, emoção e interesse pelo objeto de aprendizagem.

5.2 ENTREVISTAS, OBSERVAÇÕES DE AULA E ATIVIDADES DE REQUALIFICAÇÃO

Como explicado no Capítulo 4 (Metodologia da Pesquisa) abordamos, neste item, as sete dimensões da qualidade educativa delimitadas como base teórica analítica para o exame da qualidade e qualificação dos cursos e atividades de três

¹⁰⁸ Para efeito de apresentação gráfica, agrupamos as alternativas na mesma sequência de importância marcada pelos docentes nos questionários.

¹⁰⁹ As questões atinentes aos elementos motivacionais nas aulas dos docentes são abordadas na Dimensão 7 deste Capítulo.

¹¹⁰ Tradução livre nossa. No original: “[...] es el elemento más importante en la aparición y el desarrollo de la motivación”.

professores de ELE integrantes deste estudo. A seguir, retratamos a primeira delas, que concerne ao ambiente escolar.

5.2.1 DIMENSÃO 1: O AMBIENTE ESCOLAR

Discutimos aqui os componentes materiais e imateriais que envolvem a atividade de ensino de espanhol no Celem. Portanto, os fatores respeitantes à estrutura da escola para a realização de suas ações, ao número de educandos, ao apoio técnico-pedagógico, às relações entre aluno-aluno e aluno-docente e à participação dos professores nas atividades são alvo de análise neste item. Sobre o tema, Santos (2011, p.98) explica que estudar essa dimensão

[...] é imprescindível para o entendimento da modalidade de qualidade educativa praticada [...], posto que o ambiente escolar é um dos fatores que contribui para um desenvolvimento cognitivo do aluno de forma mais ou menos eficaz (BROOKE e SOARES, 2008, p.351). [...] Além [desses fatores] deve-se observar, na dimensão ambiente escolar, a qualidade das relações estabelecidas no interior da escola/sala de aula. Defendemos neste trabalho que a construção de práticas educativas qualificadas é perpassada necessariamente por um diálogo constante (entre dirigentes escolares, professores e aprendizes), respeitoso e voltado para a institucionalização de um ambiente de interações sociais que propicie a formação de um filtro afetivo (KRASKHEN, 1985, p.4) no aluno adequado à aprendizagem.

Por conseguinte, pontuamos nos próximos itens esses assuntos, tanto os que estão relacionados às possibilidades e impossibilidades geradas pelo espaço escolar, quanto os pertinentes às relações estabelecidas entre os agentes do Celem que podem ou não estar voltadas à boa qualidade educativa.

5.2.1.1 DIMENSIONAMENTO DAS TURMAS

No tocante à adequação do número de alunos em suas salas, P-01 relatou que considerava inapropriada a possibilidade de que as turmas de nível básico pudessem ter até 30 estudantes. O docente entendia que grupos com sete ou oito alunos seriam mais produtivos. Sugeriu, como alternativa ao modelo atual, agrupamentos separados por faixa etária. Já P-02 indicou que analisava a quantidade de discentes em suas salas como adequada, não obstante, também criticou o fato de as turmas obrigatoriamente contarem com mínimo de 21 estudantes para serem abertas. P-03, assim como os demais docentes, explicitou

seu desagrado com as medidas que exigiam um número mínimo de alunos, considerado por ele como elevado¹¹¹. Vejamos o questionamento realizado pelo pesquisador e as respostas obtidas:

E¹¹²- Você considera o número de alunos em suas salas de aula adequado ou inadequado?

P-01: Eu acho que é um exagero do governo colocar 30 alunos na sala, exigir um número máximo e um número mínimo, eu acho que deveria ser [uma quantidade adequada ao ensino de LE]¹¹³. Você trabalhar com sete ou oito alunos seria bem melhor. Já que nossa sala é heterogênea, nós temos alunos de todas as idades, alunos de Fundamental, pessoas que já tem faculdade. Então deveríamos ter menos alunos, ou separá-los por faixa etária.

P-02: Eu considero adequado, mas a gente precisa sempre ter um número maior de alunos matriculados para que a turma vá até o final do ano, porque que a gente sofre pressão para que tenhamos 20 alunos no mínimo, não é o máximo, é o mínimo. Porém, com mais de 20 alunos é inviável alguns trabalhos que a gente faz, eu acho que não funciona, mas, [esse número] é imposto para nós. Eu já cheguei a ter uma turma de Celem com 46 alunos matriculados e não dá certo porque no começo vêm os 40 alunos na sala e não funciona, não dá certo, porque nós temos um problema que alguns alunos vêm para não fazer aula, no final a turma tinha 22 ou 23 alunos.

P-03: Então, quando eles pedem o mínimo de 35 alunos eu acho muito, para dar uma aula de qualidade, mas como eles vão desistindo, acaba ficando um número ideal, acabo ficando com 12 alunos.

Em suma, das três respostas extrai-se um elemento em comum, isto é, um descontentamento generalizado com a normativa do Celem que estabelece determinada quantidade de alunos para a abertura de grupos. Outro item relevante a se destacar é que apesar de o regulamento do Projeto prever turmas com, no máximo, 30 estudantes no primeiro nível, os educadores relataram que já exerceram atividades letivas em grupos com 46 discentes matriculados. Ainda em relação ao dimensionamento de classes escolares, o Parecer CNE/CEB Nº: 8/2010 aponta a necessidade de:

¹¹¹ O docente evidenciou que o número mínimo de alunos por turma seria de 35 quando, na verdade, é 21.

¹¹² Esta letra representa o vocábulo entrevistador.

¹¹³ Os vocábulos entre colchetes são inclusões nossas em relação às falas originais dos docentes. Esses acréscimos foram realizados de maneira a permitir uma compreensão mais clara e fluída dos enunciados produzidos pelos entrevistados.

[...] definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que permita uma aprendizagem de qualidade. Nessa proposta, as seguintes relações aluno/professor por turma foram consideradas: (a) Creche: 13 crianças, (b) Pré-Escola: 22 alunos, (c) Ensino Fundamental, anos iniciais: 24 alunos, (d) Ensino Fundamental, anos finais: 30 alunos e (e) Ensino Médio: 30 alunos. (BRASIL, 2010)

Embora o Celem não integre, obrigatoriamente, a Educação Básica por força da LDB (BRASIL, 1996), está ligado às escolas regulares do Paraná por meio de normativas específicas advindas, por exemplo, de legislação federal e regulamentação estadual. Como esclarecido anteriormente, a Lei federal nº 11.161/2005 estabeleceu a possibilidade de os sistemas públicos de ensino implantarem “Centros de Ensino de Língua Estrangeira” nos quais, necessariamente, se ofereceria a língua espanhola aos alunos do Ensino Médio. Nesse sentido, o CEE delimitou o seu entendimento sobre essa Lei, esclarecendo, por intermédio do Parecer CEE/CEB Nº 331/09, que o Celem poderia cumprir a função de propagar de maneira regular o idioma hispânico nas escolas paranaenses¹¹⁴.

Em consequência disso, é possível que o número máximo de 30 alunos por turma, estabelecido pelas normativas internas do Celem, tenha origem em documentos federais para o ensino regular (como o referido Parecer CNE/CEB nº 8/2010), porém, há especificidades no ensino de idiomas que demandam agrupamentos menores para propiciar uma interação mais efetiva entre aluno-aluno e aluno-professor durante, por exemplo, atividades orais. Desse modo, é pertinente que os professores da instituição apresentem à Seed-PR, por intermédio de sua associação de docentes e também das direções de suas escolas, essa necessidade de redimensionamento dos números mínimo e máximo de educandos por turma. Uma mudança nesse item poderia resolver uma preocupação constante dos professores do Celem que, ao longo dos semestres letivos, são frequentemente advertidos da possibilidade de fechamento de classes, em razão da não observação desse componente ligado à quantidade de estudantes.

¹¹⁴ A Lei federal nº 11.161/2005, conforme esclarecemos anteriormente, foi revogada em fevereiro de 2017. Porém, a sua regulamentação estadual, que estabeleceu a possibilidade de o idioma fazer parte dos currículos regulares de EF e EM por meio do Celem, até julho de 2017 permanecia em vigor.

5.2.1.2 ADEQUAÇÃO DO AMBIENTE E DO ESPAÇO ESCOLAR

Sobre a adequação do espaço escolar, P-01 afirmou que possuía uma sala só para as aulas de espanhol e que ela comportava os materiais necessários à realização de suas práticas letivas, de maneira que considerou esse ambiente apropriado. P-02 e P-03 seguiram nessa mesma linha de raciocínio, alegando possuírem recintos propícios para o ensino e a aprendizagem de espanhol. Observemos os comentários feitos durante as entrevistas que abordam esse tema:

E - Você considera o espaço escolar adequado para ministrar as aulas no Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (Celem)?

P-01: Para mim é, eu já trabalhei em outras escolas [e não era assim], mas aqui no Celem-01 a gente tem um apoio, temos uma salinha só para o Celem – durante o dia, à noite não, [nesse período] a gente compartilha com outras turmas. Temos o material [para as atividades] guardado. Para mim é um ambiente bom, um espaço escolar bom. O pessoal que vem, gosta.

P- 02: Aqui é [adequado], nós temos uma sala só para nós, nós temos a TV que funciona. Faltam, sim, recursos como a internet que não funcionou no dia que eu precisava, isso a gente tem problema sim, mas a gente tem um livro de suporte e eu tenho toda a liberdade na escola se eu quiser fazer um trabalho diferenciado com os alunos. A gente sempre tem a sala disponível, tanto de manhã quanto agora à noite. Então é adequado, mas o que falta são alguns recursos para a gente usar como internet, laboratório de informática – o laboratório não está funcionando – mas eu tenho aparelho de som, se eu precisar, eu tenho a TV que funciona. Mas tem [algumas dificuldades], assim, o controle da TV é meu, a caixinha de som que eu trago é minha. E eu uso o meu celular, adaptado com o *Bluetooth*, quando eu preciso de música ou quando eu preciso de algum áudio diferente, porque dependendo do que eu preciso a TV *pen drive* não lê, porque ela já é antiga.

P-03: Acredito que sim. Considerando que a turma começa com muitos alunos, o espaço é bom [tendo em vista que a sala é ampla]. Depois [o número de discentes] vai diminuindo, então seria mais aconchegante um espaço menor, mas acho que isso não interfere.

Algo relevante a se promover neste item é uma triangulação entre as respostas dadas pelos docentes nos questionários e aquelas oferecidas durante as entrevistas: os três professores responderam no primeiro instrumento que consideravam as escolas em que atuavam como mediantemente providas, isto é, que elas possuíam alguns materiais necessários às práticas educativas, mas faltavam

outros. Complementarmente, afirmaram nas entrevistas que compreendiam as unidades do Celem como apropriadas ao ensino e aprendizagem de LE.

Nota-se em suas falas que essa adequação está relacionada principalmente à simples existência de um espaço para as aulas e de elementos muito básicos, como uma TV (já defasada do ponto de vista tecnológico, utilizada para projetar vídeos e músicas). Nesse sentido, entendemos que os professores ao enunciarem que os ambientes escolares eram auspiciosos talvez estivessem usando como parâmetro outras instituições de ensino, da alçada pública, que se encontravam em situação ainda mais precária.

O fato é que, ao frequentar esses espaços, notamos em todos eles a necessidade de muitas melhorias, para se converterem em lugares de estímulo à aprendizagem de idiomas. A escola mais centralizada (de P-01), em condições um pouco melhores, possuía uma sala simples, com móveis escolares antigos, mas razoavelmente conservados, paredes totalmente ocupadas por uma série de materiais educativos benéficos aos estudos de ELE e, como a maioria dos colégios no estado do Paraná, tinha à disposição uma TV de tubo de 29 polegadas, adquirida no ano de 2007 pelo governo estadual da época. Já as outras duas unidades (localizadas em lugares mais periféricos na cidade de Londrina), eram salas de aula bastante desgastadas, com poucos elementos indicadores do funcionamento de uma instituição de ensino de idiomas.

Conforme já apontamos no item 5.1.1, Viñao (2005, p.19) afirma que a inadequação do espaço para uma determinada atividade educativa pode indicar a consideração de tal atividade como não necessária ou de pouca importância. Portanto, é fundamental, sim, uma requalificação desses espaços. Parte significativa dessa mudança depende de agentes externos à escola, como o governo estadual que deve destinar recursos para a melhoria de carteiras, pintura das paredes, compra de materiais que incentivem a aprendizagem etc.

5.2.1.3 RELAÇÃO ENTRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA-DIREÇÃO DA ESCOLA REGULAR E O CELEM

No que tange à qualidade das interações estabelecidas entre os docentes do Celem e as equipes gestoras das escolas regulares que os abrigam, os três professores apontaram tanto pontos positivos, quanto negativos. Todos alegaram,

por exemplo, não terem problemas com os quadros diretivos de suas instituições. Não obstante, destacaram, igualmente, determinadas situações a serem repensadas. P-01, por exemplo, explicitou existir, em certos colégios em que trabalhou, algum distanciamento entre a escola regular e o Celem, sentimento também compartilhado por P-03. Já P-02, apesar de ter evidenciado uma interação produtiva com pedagogos e diretores, observou certa ignorância por parte deles em relação às normativas do Celem. Vejamos os comentários dos educadores estudados:

P-01: Quando a gente pede alguma coisa para eles [da direção escolar], eles fazem, cedem as coisas para a gente. Na semana cultural [realizada em grande parte dos colégios estaduais londrinenses] mesmo, algumas escolas nos deixam de fora, aqui fazem questão que a gente participe. Algumas escolas que eu passei [...] quando comecei [a trabalhar], isolavam a gente. Nem do recreio eles [os alunos] participavam [...]. Aqui fazem questão que você participe do intervalo, aqui você se vê diferente. Inclusive vai ter Conselho de Classe no Celem. É obrigatório.

P-02: Não tenho problema nenhum em relação a isso [à relação com a equipe diretiva]. Os trabalhos diferenciados, a gente consegue realizar [...]. No começo do ano, que eu preciso fazer divulgação do Celem, eu tenho toda abertura dos pedagogos, da direção da escola. [Quando] vou fazer bilhete, a secretaria está disposta a fazer para mim. Então eu não tenho problema em relação a isso, eu tenho total abertura para fazer divulgação dos trabalhos [realizados no Celem]. Sempre exponho o trabalho dos alunos [...]. Existe sim, por parte não só da direção daqui, da equipe pedagógica em relação ao não conhecimento de algumas leis relacionadas ao Celem. Isso tem, falta de conhecimento em relação à matrícula dos alunos, como é feita, porque dependendo da escola, tem aluno chegando em maio e a matrícula é até março, no máximo, porque é relacionada à carga horária. Isso a gente tem problemas [...] mas em relação a ter o espaço para realizar os trabalhos, a direção me ajudar, não tem problema [...] Teve uma semana cultural que foi na época da Copa, nós fizemos uma sala ambiente só com os trabalhos do Celem. Então em relação a esse respaldo aqui não tem problema nenhum, é muito bom.

P-03: Eu nunca tive problema com direção, mas o que acontece [que temos dificuldade] é a parte pedagógica, a gente sempre fica descartado. Sempre tem que lembrar para assinar nossos livros, porque ninguém nem vê. Este ano nem do primeiro bimestre foram assinados ainda. Acho que falta, assim, organização para ver qual pedagoga que vai assumir [as tarefas relacionadas ao Celem]. Problemas [de outras ordens] nunca tive, mas o que vejo que falta é esse olhar para o Celem, olhar direcionado [...] Porque [os pedagogos] se preocupam com o número de turmas que têm, mas ninguém se preocupa com o Celem.

Há dois componentes relevantes a serem destacados das falas dos docentes. O primeiro é em relação a esse distanciamento das equipes gestoras da escola regular no que se refere às atividades do Celem. O segundo é acerca da visão que os professores possuíam sobre a função de pedagogos e diretores no desenvolvimento de atividades educativas.

No que tange ao primeiro componente, valemo-nos das palavras de Rojas e Gaspar (2006, p.17) para discorrer sobre nossa concepção teórica de aventada temática:

Há alguns anos, diversos estudos sobre a gestão e a qualidade das escolas mostram a importância da liderança. Por exemplo, a pesquisa, agora clássica de Waters, Marzano e McNulty, que envolveu mais de um milhão de alunos nos Estados Unidos, atribui à liderança uma influência considerável sobre os resultados acadêmicos dos alunos. Na América Latina, entretanto, estudos relativos às chamadas “escolas de qualidade” revelam conclusões similares¹¹⁵.

Nesse sentido, aludido distanciamento da equipe gestora da escola regular em relação ao Celem, citado por dois docentes investigados (P-01 e P-03), é muito prejudicial ao estabelecimento de atividades de maior qualidade na instituição, tendo em vista que, como afirmam Rojas e Gaspar (2006) no excerto, a liderança têm influência considerável sobre os resultados escolares.

Tendo essa relevância em mente, surge o segundo elemento que determinamos como pertinente de ser analisado, isto é, o papel que os professores pesquisados atribuíram aos gestores escolares. Em síntese, os educadores revelaram funções como: ceder insumos e espaços adequados para as aulas, viabilizar a divulgação de atividades, fazer matrículas, assinar diários. Nenhum docente citou claramente como função de pedagogos ou diretores contribuir com orientações teóricas para a melhoria do processo educativo. Defendemos nesta tese, com base no ideário de Bolívar (2010, p.11), uma perspectiva diferente concernente às atribuições desses profissionais:

¹¹⁵ Tradução livre nossa. No original: “Desde hace algunos años, diversas investigaciones acerca de la gestión y la calidad de las escuelas muestran la importancia del liderazgo. Por ejemplo, la investigación, ahora clásica de Waters, Marzano y McNulty, que abarcó a más de un millón de alumnos en Estados Unidos, atribuye al liderazgo una incidencia considerable sobre los resultados académicos de los alumnos. En América Latina, en tanto, las investigaciones referidas a las llamadas “escuelas de calidad” revelan conclusiones similares”.

Limitar-se à gestão burocrática dos centros escolares, nas condições atuais, a cada momento está se tornando insuficiente [...]. Por isso a direção escolar, inevitavelmente, tem que se envolver na melhoria do ensino e da aprendizagem que o estabelecimento de ensino oferece. É um ponto conflituoso, sem dúvida, mas nas experiências e na literatura internacional, está cada vez mais claro: se os professores são a chave da melhora, os diretores serão responsáveis por criar o clima adequado para que os docentes sejam melhores, supervisionando os resultados e valorizando o progresso¹¹⁶.

Entendemos, por um lado, que o professor deve ter total condição e liberdade, do ponto de vista formativo, legal e administrativo, para fazer as melhores escolhas pedagógicas; no entanto, compreendemos também que os gestores podem e devem estabelecer diálogos constantes com os docentes com vistas à melhoria do processo letivo, de forma que não é pertinente, como bem aclara Bolívar (2010), que os profissionais administrativos se limitem a tarefas meramente burocrático-organizacionais, mas sim adquiriram papel fundamental, como liderança, nas mudanças que a escola (seja em seu projeto pedagógico, plano de curso, de aula, nas metodologias de ensino etc.) precisa implementar para alcançar maior eficácia em suas atividades de ensino e aprendizagem.

5.2.1.4 MOTIVAÇÃO DOS DOCENTES PESQUISADOS PARA ATUAR NO CELEM

Um componente relevante que pode funcionar como indicador de qualidade educativa tem relação com o nível de motivação dos docentes de uma determinada instituição para exercerem suas atividades. Sobre o tema, Herdeiro e Silva (2014, p.1392) aclaram que:

Nos contextos educativos, a motivação é identificada como um conjunto de determinantes ambientais, de forças internas e de incentivos que movem o indivíduo a realizar determinada tarefa, mantendo-o na ação e ajudando-o a completar tarefas. Esta noção que vincula a motivação a uma energia interna é também compartilhada por outros teóricos da área da Psicologia (Lieury e Fenouillet, 1997; Jesus, 2000; Barros de Oliveira, 2007). Neste sentido, num contexto de trabalho, o que motiva é o desejo de conseguir a realização profissional sustentada em dois fatores –

¹¹⁶ Tradução livre nossa. No original: *Limitarse a la gestión burocrática de los centros escolares, en las condiciones actuales, crecientemente se está volviendo insuficiente. [...] De ahí que la dirección escolar tenga inevitablemente que entrar en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje que ofrece el establecimiento educacional. Es un punto, sin duda conflictivo, pero en las experiencias y literatura internacional, cada vez más claro: si los profesores son clave de la mejora, los directores han de crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores, supervisando los resultados y alentando el progreso.*

bem-estar e realização no trabalho – que não se prendem exclusivamente com as relações na sala de aula, mas também com os líderes da escola e com os colegas de trabalho.

As respostas dos educadores estudados sobre a temática da motivação evidenciaram-se positivas, tendo em vista que os três profissionais externaram satisfação em trabalhar no Celem. P-01 e P-02 esclareceram, porém, ser necessária uma revisão das posturas governamentais e sociais relativas à relevância conferida tanto às práticas educativas levadas a cabo no Projeto, quanto à formação continuada dos docentes que nele atuam. Observemos as respostas oferecidas nas entrevistas:

E: Você se sente motivado para exercer suas atividades letivas no Celem?

P-1: Olha, eu me sinto [motivado], porque [nas atividades educativas do Celem] você tanto ensina como aprende. Quando você tem um retorno dos alunos, você se motiva. Mas quando vem a história de fechamento de turma, cobrança, mas sem ter um apoio do próprio governo, a gente fica desmotivada. Na realidade, no espanhol a gente se sente excluído. Excluído até do rol de professores mesmo. Se você não está com a disciplina na grade, só porque você é professor do Celem, daí já te excluem [...] assim [...] já recebi várias perguntas [por exemplo]: você ganha igual a gente, você é concursado? Outro dia respondi que vim numa nave espacial [...]. Eles acham que trabalhar no Celem é trabalhar menos [...] Nós no Celem trabalhamos mais [...] você tem que manter o aluno [frequentando]. Se eu for faltar, tenho que avisar esse aluno com antecedência porque se eu ficar faltando o aluno desiste das aulas. Ele [o aluno] tem que ver que eu sou comprometido. Às vezes você é chamado até de caxias [...], porque se eu vou ao médico, eu marco reposição de aula, não trago atestado. Tem aluno que exige a aula, ele quer ter aula.

P-2: Eu gosto de trabalhar aqui. Já faz seis anos que estou nesta escola e eu consigo pegar as aulas daqui, [isso é muito positivo] porque a gente não tem fixação de padrão [isto é, todos os anos é feita uma nova distribuição de aulas, o que obriga os docentes, frequentemente, a mudarem de colégio]. Eu me sinto bem motivado em fazer os trabalhos com os alunos aqui, porque eu tenho o espaço para fazer e tenho a liberdade para fazer. A direção me dá todo o apoio e a liberdade para fazer. Claro que nós não temos todos os recursos para realizar [as atividades], mas eu sinto sim motivação, mesmo porque os alunos me conhecem do período da manhã e tem vários alunos que vêm [para o curso que ministro] porque já sabem que vou dar aula para eles. Já sabem como funciona. Eles gostam muito de fazer trabalhos diferenciados aqui, trabalhos assim, manuais. Isso funciona bastante [...].

P-3: Eu gosto do meu trabalho, eu gosto de lecionar. Eu fico mais motivado quando tem mais trocas, quando tem trocas com outros professores. Porque aí você vê novas dinâmicas. Coisas diferentes, aí você fica mais motivado.

Há dois itens que entendemos como fundamentais para a análise das respostas dos docentes. O primeiro, já citado, é que os três profissionais manifestaram motivação em trabalhar no Celem. O segundo é que constatamos, por meio das respostas e das interações que realizamos com os professores, que essa motivação está ligada fundamentalmente ao retorno oferecido pelos alunos às tarefas que são instados a desenvolver. Isto, em nossa perspectiva, tem ligação com a postura proativa e participativa dos discentes nas aulas, entendimento que encontra respaldo na assertiva de Jesus (2004b, p.49) acerca de uma das maiores causas de desmotivação docente. De acordo com os autores, “Os problemas de indisciplina e dificuldade na gestão dos comportamentos dos alunos na sala de aula constituem as principais fontes de mal-estar dos professores”. Nesse quesito os educadores não externaram descontentamento, pelo contrário, elogiaram o comprometimento dos educandos nas aulas. No entanto, realçaram insatisfação¹¹⁷ no que tange ao apoio e reconhecimento do governo estadual em relação ao Celem. Isso se deve a fatores como ameaça frequente de fechar turmas e pouca oferta de cursos de formação continuada. Nesse sentido, constatamos uma situação em que os fatores internos à sala de aula são estímulos favoráveis às práticas docentes e os externos à escola, ligados à gestão das políticas públicas, são deletérios à manutenção da motivação dos professores e, portanto, prejudiciais ao estabelecimento de processos de ensino e aprendizagem qualificados.

5.2.2 A QUALIDADE DAS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA

A aprendizagem de um determinado tema, nas diferentes fases do desenvolvimento intelectual do ser humano, está intimamente ligada, conforme aponta Galvão (1996, p.45), à afetividade. Nas palavras da teórica:

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior,

¹¹⁷ No questionário respondido por P-02, item 5.1.2, ele deixou clara essa insatisfação ao indicar que as constantes transferências de escola e a desvalorização do governo estadual em relação às atividades do Celem eram fatores desmotivadores para o seu exercício profissional.

construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação.

Desse modo, um ambiente em que as relações entre os alunos e entre o professor e seus discentes sejam de maior proximidade propicia a configuração de um contexto letivo mais fértil à aprendizagem. Nas entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa constatamos muitos elementos positivos a respeito das interações firmadas em seus cursos. P-01 e P-02, porém, apontaram também dificuldades tais como um suposto individualismo dos alunos mais jovens (P-01) e resistência em participarem de determinadas atividades orais em razão do medo de errar (P-02). Observemos a indagação feita aos educadores e as respostas proferidas por eles.

E: Você considera as interações em sala de aula entre os alunos e entre você e eles adequadas ou inadequadas?

P-01

Entre os alunos

É adequada porque os adultos ajudam as crianças, pode observar [...] Mas tem aquelas crianças que não gostam de sentar perto de ninguém, são individualistas. Eu tenho aluno individualista que não gosta de compartilhar, seja com criança ou com adulto. Quando eles sentavam com crianças eu achava que era porque não queriam dividir o conhecimento, mas eu passei para o adulto e mesmo assim não dava certo.

Entre os alunos e P-01

Eu acho que é boa, não demonstra nada de rejeição, porque se eles não gostam de você, eles não vêm mais. Eles não aparecem mais. Ou se estiverem muito necessitados, precisando do curso, eles vêm e te ignoram. Eu já tive turma assim, mas atualmente não.

P-02

Entre os alunos

Eu acho que [é] adequada, porque a maior parte [dos alunos] é da mesma faixa etária e já se conhece, já tem intimidade entre eles, tanto em sala de aula no regular [porque são alunos da mesma turma], como fora da escola [porque os alunos que não estudam aqui no regular fazem parte do mesmo grupo da igreja]. Então existe uma relação do que acontece no Celem com o que eles vivem fora, então nós temos grupos de alunos que têm uma afinidade entre eles porque eles já têm uma ligação [...]

Entre os alunos e P-02

Eu acho que é adequada mesmo porque eles já são meus alunos no período da manhã. É claro que a minha postura como professor de português é diferente da postura de professor de espanhol, bem diferente. Eles mesmos falam: “ah, professor, parece que você é outro”. Porque a aula do Celem ela é, e tem que ser, uma aula mais prazerosa, justamente porque nós temos essa pressão de manter o

aluno e mesmo porque, talvez, é algo diferente e não é imposto para eles [em que alguém diz para eles]: “você têm que fazer [o curso]”. Eles vêm porque querem aprender, então é uma situação completamente diferente [da encontrada na escola regular] e eu tenho muita liberdade com os alunos, até mesmo pela comunidade que eles vivem e pelas instruções que a gente acaba dando. Porque eu vejo que falta muito essa questão de ter um adulto que eles possam conversar e até mesmo o conteúdo de espanhol, às vezes, proporciona [essa conversa]. A gente está trabalhando a questão da autoestima nos textos, preconceito, e eu vejo que dá uma abertura maior pra gente ter uma afinidade com os alunos para uma conversa, mas é claro que eles não falam espanhol porque eles morrem de vergonha, não querem falar e existe para eles, não sei se por conta da comunidade, mas eles têm muitas barreiras em relação a estarem errados [e pensam]: “eu não posso estar errado, eu não quero estar errado”. Então eles sofrem muito com essa ideia, então quando chega a hora deles de expor alguma coisa, a gente acaba fugindo um pouco da prática oral do espanhol para fazer certas relações nos temas do texto e essa afinidade que eles têm permite que eles coloquem o que eles pensam.

P-03

Entre os alunos

Acho que agora sim [os alunos interagem bem], porque eles já estão mais familiarizados, né?!? Porque eles estão numa turma de segundo ano, então têm quase dois anos juntos, e por serem da mesma escola eles têm coisas em comum. Então acho que o convívio é tranquilo.

Entre os alunos e P-03

Eu acho que sim [a relação entre mim e os alunos é adequada]. Não tenho problemas, dificuldades.

Em resumo, os professores apontaram como fatores que promoviam o bom relacionamento em sala de aula entre os alunos: a proximidade de faixa etária, os laços afetivos que os discentes haviam construído antes mesmo de ingressarem no Celem (seja na escola regular ou em espaços externos, como um templo religioso) e os vínculos que tinham, por estarem há mais tempo juntos numa mesma turma, no caso de estágios mais avançados.

Apesar de os docentes não terem relatado dificuldades relacionadas à configuração multisseriada de suas turmas, entendemos que essa questão precisa ser alvo de reflexão. Segundo Godoy (2013, p.24), esse tipo de agrupamento caracteriza-se: “por concentrar em uma única sala de aula, com o mesmo professor, um grupo de alunos com estágios diferentes de aprendizado na língua estrangeira (GODOY, 2013, p.24)”. Diversos autores apontam problemas ligados a contextos semelhantes, como Rosa (2008, p.231):

As especificidades das classes multisseriadas exigem do educador muitos saberes para que possa trabalhar com a diversidade. O ensino multisseriado traz alguns desafios para a sala de aula, como o tempo de aula, que acaba sendo menor. Os alunos, além de dividir o mesmo espaço, precisam dividir a atenção do professor, e este tem o trabalho multiplicado.

De fato, a presença de públicos tão diversos em um mesmo espaço educativo, como alunos de EF e EM e, ainda, indivíduos externos à educação regular são componentes a serem repensados na configuração das turmas do Celem-PR. Compreendemos que uma possível reestruturação poderia, em primeiro lugar, separar públicos externo e interno à EB e, posteriormente, organizar as turmas por meio de critérios relacionados ao nível de aprendizagem e faixa etária.

No que tange a dificuldades explicitadas pelos professores para a geração de um ambiente da melhor qualidade em sala de aula, P-01, por exemplo, evidenciou uma resistência de alguns estudantes mais jovens em fazerem trabalhos em parceria e, ainda, uma dificuldade em levarem a cabo tarefas de produção oral em razão do receio de errar, conforme explicamos mais adiante. Nas interações entre alunos e professores, somente P-01 afirmou haver enfrentado problemas de relacionamento em outros grupos, com consequências negativas, como a desistência do curso de alguns estudantes e, em outros casos, rechaço ao professor.

Nesse sentido, verifica-se claramente que dificuldades afetivas, de relacionamento, podem ser muito prejudiciais a ponto de interromper totalmente o processo educativo. Reiteramos, portanto, nossa perspectiva teórica sobre esse tema por meio das asserções de Lima (2000, p.222 apud BATISTA; PEREIRA, 2016, p.4):

Quando se estabelecem relações de confiança na sala de aula, o aluno se sentirá mais à vontade para expressar suas reflexões, dúvidas, descobertas, participações e assim, construir seu processo de aquisição do conhecimento. Por outro lado, a relação problemática pode gerar sentimentos de insegurança, dúvida, medo e hostilidade com relação ao professor e aos colegas, se ele não perceber cumplicidade e respeito à sua participação, iniciativa, respostas e erros.

Conforme observamos durante as nossas idas a campo, em todos os cursos estudados as relações desenvolviam-se com boa qualidade, num nível de

proximidade entre alunos-alunos e alunos-professores elevado¹¹⁸. Nesse sentido, havia poucas resistências às proposições feitas pelo professor, nenhuma das observadas fundada em problemas de afetividade com o docente e/ou com os demais colegas.

Em relação ao problema apontado por P-01, de certo individualismo dos alunos mais jovens, entendemos que esse comportamento pode passar por melhorias com a realização frequente de atividades de interação. Ainda que, inicialmente, essas atividades possam gerar resistência ou estranhamento por parte dos aprendizes (tendo em vista que, geralmente, não estão habituados a elas), com a sua realização reiterada é possível constatar uma melhor qualidade na aprendizagem, tornando-a mais crítica e representativa para o educando.

No caso de P-02, que afirmou que os estudantes não interagiam oralmente porque tinham rejeição ao erro, pensamos que esse temor em se equivocar é, de certo modo, comum em metodologias e abordagens de ensino que categorizam o equívoco como algo negativo, que deve ser extirpado. A esse respeito Cavalari (2008, p.46) explica o seguinte:

Ao se analisarem as metodologias e abordagens de ensino que mais se destacaram nas últimas décadas, observa-se uma relação entre (i) a concepção que se tem de língua/linguagem e do processo de ensino e aprendizagem, (ii) a concepção que se tem de erro e, conseqüentemente, a maneira como o erro é gerenciado durante esse processo. Para caracterizar tal relação, pode-se pensar na dicotomia positivo x negativo: de um lado, em abordagens de ensino mais tradicionais, que concebem a língua apenas como um sistema de normas, o erro é visto negativamente e seu tratamento implacável é considerado positivo. Por outro lado, em abordagens mais contemporâneas em que a língua é vista como um instrumento de comunicação, o erro é concebido positivamente, uma vez que fornece pistas sobre o processo de aquisição/aprendizagem do aprendiz.

Caso P-02 demonstrasse uma concepção de ensino e aprendizagem de ELE em que o erro devesse ser extirpado, o receio dos alunos em se envolverem em atividades de interação poderia ser explicado com base nisso. Não obstante, essa não era, em geral, a postura do docente nas diversas atividades que observamos: P-02 não externava uma preocupação constante e implacável em eliminar os

¹¹⁸ Essa qualidade nas relações em sala de aula a que fazemos referência neste tópico (voltado à análise das entrevistas), é melhor explicitada no item a seguir, 5.2.2.1, em que descrevemos situações de aula. Esse fator também é evidenciado nas demais dimensões da qualidade educativa descritas neste Capítulo.

equivocos¹¹⁹. A nossa explicação para a escassa interação entre os alunos fundamenta-se no fato de não existirem atividades usuais voltadas a essa prática. Sugerimos, portanto, ao docente que incrementasse tais exercícios.

Outro item a destacar das considerações de P-02 é o transcrito a seguir:

[...] é claro que eles não falam espanhol porque eles morrem de vergonha, não querem falar e existe para eles, não sei se por conta da comunidade, mas eles têm muitas barreiras em relação a estarem errados [e pensam]: “eu não posso estar errado, eu não quero estar errado”.

Desse modo, P-02 citou o fato de os alunos serem de uma determinada comunidade como um possível impeditivo para a prática oral. Como já indicamos, a pouca interação oral nessa turma do docente se deve, principalmente, à inexistência de atividades voltadas ao seu desenvolvimento. No entanto, ainda que o professor constataste um alto nível de dificuldade de seus alunos para exercitar a oralidade em razão, por exemplo, da falta de conhecimentos prévios¹²⁰, consideramos que esse não poderia ser um fator inviabilizador a tais atividades.

Nesse sentido, é necessário ter sempre em mente que um dos principais fundamentos da qualificação educativa (STOLL; FINK, 1999, p.88 apud MURILLO, p.20, 2007) está relacionado à manutenção de altas expectativas sobre o que os alunos podem aprender. Assim, o educador não deve, mesmo deparando-se com dificuldades pontuais de seus estudantes, deixar de empreender trabalhos voltados ao aprimoramento de habilidades essenciais ao aluno de LE como, por exemplo, a produção oral.

Finalmente, cabe focalizar um último tópico da fala de P-02 relativo a uma comparação que fez entre o ensino de LP (Língua Portuguesa) na escola regular e de ELE no Celem. Retomamos o trecho a que nos referimos: “É claro que a minha postura como professor de português é diferente da postura de professor de espanhol. Porque a aula do Celem é, e tem que ser, uma aula mais prazerosa”. Sobre tal comentário de P-02, chama a atenção o fato de o professor considerar que suas posturas pedagógicas no Celem e na escola regular deviam ser diferentes,

¹¹⁹ As práticas dos docentes no que tange ao tratamento do erro são analisadas na Dimensão 4 deste Capítulo.

¹²⁰ Sobre o conceito de conhecimento prévio, Alegro (2008, p.38) explica que “O conhecimento prévio conceituado por Ausubel (2003, p.85) é aquele caracterizado como declarativo, mas pressupõe um conjunto de outros conhecimentos procedimentais, afetivos e contextuais, que igualmente configuram a estrutura cognitiva prévia do aluno que aprende”.

com destaque para seu entendimento do Projeto, ambiente em que as aulas precisariam ser mais prazerosas. Não é o propósito desta pesquisa analisar as práticas do professor em sua disciplina de LP e tampouco dispomos de instrumentos e elementos para tecer considerações profundas acerca do assunto; não obstante, essa crença de que em aventado contexto as aulas poderiam ser menos agradáveis requeria uma reflexão do docente a respeito da relevância de empreender atividades motivadoras em todos os tipos de ambientes educativos, sejam eles de LM ou LE.

No que tange ao que verificamos nas aulas dos docentes pesquisados¹²¹ (principalmente as de P-01 e P-03) sobre o tema deste tópico podemos asseverar que, em conformidade com o afirmado nas entrevistas, as relações dos educadores com os discentes e entre os alunos eram marcadas por interações, *grosso modo*, harmoniosas e que propiciavam ambiente profícuo à aprendizagem. Consideramos que esse fato tem fundamento em dois elementos principais: 1) o estabelecimento claro dos papéis que deviam desempenhar os alunos e professores durante as aulas e 2) o respeito e estímulo às participações dos educandos nos mais diferentes momentos dos cursos¹²². Sobre a primeira afirmação, Coll e Solé explicam que é relevante, para o bom transcorrer do processo letivo, que esteja claro: “[...] o que se espera que seja feito pelo professor e pelos alunos, [...] seus direitos e obrigações no transcurso das atividades (quem pode fazer ou dirigir algo, o quê, quando, como, com quem, onde, com que objetivo)” (COLL e SOLÉ, 1996, p.295).

Entendemos, nesse sentido, que os discentes observavam seus professores como pessoas comprometidas com os processos letivos que conduziam, isto é, cientes e atuantes no que tange às suas funções como profissionais de educação. Por outro lado, os estudantes, de maneira geral, evidenciavam conhecer as suas obrigações buscando, em maior ou menor grau, executá-las. Esse compromisso com os acordos a respeito das atribuições de cada agente no ambiente educativo é um dos fatores que tornavam as relações mais harmoniosas em sala de aula.

Outro componente que analisamos como muito relevante para a qualidade das atividades letivas nas aulas de P-01 e P-03 refere-se à geração de situações

¹²¹ Referidas atividades estão descritas no próximo tópico deste capítulo, item 5.2.2.1.

¹²² Conforme explicamos anteriormente (item 5.1.2), a participação deve ser realizada em todas as fases do processo educativo e de diversificadas maneiras (BRETONES ROMÁN, 1996, p. 32). Não obstante, no caso de P-02, apesar de o professor incentivar seus alunos a participarem das atividades, a utilização onipresente do LD (verificada na Dimensão 6) e a sua abordagem de ensino não voltada ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos prejudicavam uma modalidade de participação mais eficaz em suas aulas.

para a participação ativa¹²³ dos discentes, de modo que não restassem dúvidas de que os professores interessavam-se pelas vozes dos educandos, mesmo em situações adversas. Esses dois elementos intrinsecamente ligados (conhecimento dos papéis destinados a cada agente no processo educativo e o oferecimento contínuo de espaço à participação estudantil) têm relação indelével com a qualidade das relações estabelecidas no interior das salas de aulas observadas. Descrevemos, na sequência, algumas práticas dos docentes e as comentamos confrontando-as com as constatações proporcionadas pelas entrevistas.

5.2.2.1 DESCRIÇÕES DE AULAS OBSERVADAS – PRÉ-INTERVENÇÃO

Na sequência, expomos as atividades dos docentes pesquisados direcionadas à promoção de interações qualificadas nos cursos sob sua responsabilidade. Sobre a forma de apresentação dos dados, é importante reiterar que, primeiramente, descrevemos as aulas observadas e, a seguir, promovemos a análise conjunta de referidas práticas.

5.2.2.1.1 DESCRIÇÃO DE AULA DE P-01

Após realizar uma atividade em que os alunos deveriam associar imagens de atletas olímpicos a determinados esportes, P-01 desenvolveu um exercício oral em que os educandos tinham a atribuição de revelar os esportes que mais gostavam. O docente fez perguntas como: *¿Te gustan los deportes? ¿Practicas algún deporte?* Os alunos iam respondendo, mesmo com algumas dificuldades vocabulares e estruturais: *Sí, me gusta el “futebol”*, disse um deles. O professor estimulava, de maneira alegre, a participação de todos, sem exceção, mesmo os mais tímidos e reticentes. P-01 indagou ao aluno João¹²⁴, aparentemente introspectivo, qual era o seu esporte favorito. Não foi possível ao pesquisador escutar claramente o que ele disse porque se expressava, geralmente, em voz muito baixa, mas o educador explicitou: *“Bien, el fútbol!”* e passou ao próximo discente.

¹²³ Entendemos participação como a situação educativa de maior (ou menor) protagonismo e autonomia do aluno em seu processo de aprendizagem (COSTA, 2000, p.2). É relevante citar ainda que nas Diretrizes Curriculares do Paraná (2008, p.56) orienta-se os professores a garantirem ao aluno “formas de participação que lhe possibilitem estabelecer relações entre ações individuais e coletivas”.

¹²⁴ Para preservar a identidade, os alunos foram identificados com nomes fictícios.

5.2.2.1.2 DESCRIÇÃO DE AULA DE P-02

Em atividade que abordava a autoestima em adolescentes, os alunos deveriam ler (individualmente e em voz baixa) manchetes de jornal como: “*Una modelo brasileña muere de hambre tras años de anorexia*” e, ainda, algumas definições dadas por dicionários hispânicos para bulimia e anorexia. Posteriormente, os educandos deveriam fazer atividades com o tema central *¿Te gustas?* Os alunos comentaram com P-02 sobre suas incertezas relacionadas a aspecto físico, namoros, família etc. P-02 interagiu com eles, procurando desmistificar estereótipos, por exemplo, de beleza. Falou sobre a Mona Lisa de Da Vinci, explicando que os padrões de beleza mudam ao longo do tempo e que não se pode ser escravo deles.

5.2.2.1.3 DESCRIÇÃO DE AULA DE P-03

Ao abordar o gênero textual infográfico, P-03 fez, em prática recorrente em suas aulas, uma série de indagações aos alunos como: – *Y en esta infografía, ¿qué llama la atención?* Marcos respondeu: – *Las figuras.* – *¿Qué es una infografía?*, continuou o professor. Henrique respondeu: – Acho que é uma informação. P-03: – *¿Información con qué?* – “Com figuras”, respondeu o aluno. P-03 lançou a ideia de que os estudantes produzissem um infográfico. Iniciou-se, assim, uma nova série de perguntas com o objetivo de encontrarem, conjuntamente, um tema que seria de interesse de todos e que pudesse ser exposto no colégio de maneira a apresentar informações aos demais indivíduos da escola. Os alunos chegaram à conclusão de que seria relevante fazer um trabalho desse tipo que abordasse questões atinentes às comemorações de aniversário da obra cervantina **Don Quijote de La Mancha** em correlação com aspectos relacionados à difusão do espanhol do mundo.

5.2.2.1.4 ANÁLISES DAS ATIVIDADES – PRÉ-INTERVENÇÃO

Em nossa visão, a união da percepção clara dos compromissos de cada indivíduo no âmbito da sala de aula à garantia do docente em relação à participação efetiva de seus aprendizes nas atividades realizadas é o que estimulava, por exemplo, o aluno de P-01 a, mesmo introspectivo, expressar-se, já que ele tinha consciência de que se cometesse algum equívoco P-01 não o reprimiria ou

permitiria reprimendas dos demais colegas. Contrariamente a isso, o docente assegurava o espaço necessário à sua expressão, ainda que em fase inicial.

É também esse tipo de ambiente, de incentivo à participação¹²⁵, que possibilitou aos estudantes de P-02 externarem suas incertezas e medos ao tratarem da temática da autoestima, sem maiores receios de serem alvo do julgamento negativo do docente ou dos demais discentes como ocorre, em algumas situações, em outros núcleos sociais de que estudantes adolescentes fazem parte (como família, vizinhança e amigos).

O estímulo constante à expressão dos conhecimentos prévios e das inquietações dos estudantes é, sem dúvida, uma forma proveitosa para uma aprendizagem mais significativa do educando, para sua participação ativa nas tarefas realizadas e, ainda, com o objetivo de que se estabeleça um ambiente de trabalho colaborativo na construção de significados dos conteúdos escolares. O que defendemos, portanto, nesta pesquisa é:

[...] um modelo de interação voltado para a construção de significado na língua-alvo na qual professor e alunos trabalham colaborativamente compartilhando significados. Nesse processo, o aprendiz pode participar como sujeito ativo da interação aprendendo a iniciar turnos também e a sustentar uma conversa na língua-alvo. Nesse processo, o aprendiz pode testar hipóteses, aprender a negociar significados e desenvolver sua interlíngua de maneira em parte semelhante àquela em que a criança aprende sua LM. (BARBIRATO, 2005, p. 38)

P-03 valia-se sobremaneira dessa abordagem colaborativa ao buscar extrair ao máximo as contribuições que os discentes poderiam dar às aulas fazendo uso, como notamos na descrição de aula exposta anteriormente, de indagações constantes que iam conduzindo o aluno à resolução de determinado problema, o que demonstrava ao aprendiz que o professor, além de respeitar o seu conhecimento, também fazia uso dele na construção do processo letivo.

Um construto que observamos, porém, que precisa ser alvo de qualificação nas interações estabelecidas nas salas de aula dos profissionais pesquisados diz respeito ao fato de que muitas atividades que poderiam ser realizadas por meio da interação aluno-aluno, seja para o debate de ideias, com finalidade de melhoria da competência comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993; BRASIL, 2006) e/ou para

¹²⁵ Esse incentivo, sem dúvida, tinha limitações devido à perspectiva de ensino e aprendizagem do docente que conferia um papel excessivo ao LD para a realização das atividades letivas, conforme notamos na Dimensão 6 deste Capítulo.

fortalecer os vínculos entre os discentes, tornando-os agentes do processo educativo também de seus companheiros, eram realizadas com a interlocução, quase onipresente, dos docentes. Exemplos são as atividades descritas anteriormente em que o interlocutor principal (senão único) dos estudantes é o professor. Entendemos a necessidade de que a sala de aula seja espaço para a “interação entre aluno e aluno e aluno e professor, onde o professor é um facilitador na construção do conhecimento” (ÁVILA; VIEIRA, 2013, p.2) e não o interlocutor prioritário.

Ainda que as interações entre os educandos nos grupos pesquisados quando ocorriam, em geral, eram de boa qualidade (como enunciam os docentes em suas entrevistas e como constatamos nas aulas observadas) compreendemos a necessidade de intensificação dessas práticas com o objetivo de tornar o ambiente educativo ainda mais frutífero para uma aprendizagem de boa qualidade no sentido interacionista do termo¹²⁶. Desse modo, orientamos os educadores (de acordo com o processo descrito no Capítulo 4) a incrementarem tais práticas. A influência dessas intervenções, em maior ou menor grau, pode ser observada nas descrições de aula a seguir.

5.2.2.2 DESCRIÇÕES DE AULAS OBSERVADAS – PÓS-INTERVENÇÃO

A seguir descrevemos as atividades dos docentes pesquisados, relacionadas à qualidade das interações em sala de aula que foram desenvolvidas após as orientações e intervenções requalificadoras.

5.2.2.2.1 DESCRIÇÃO DE AULA DE P-01

Após um conjunto de estudos que buscavam discutir o período da ditadura militar em países da América Latina e formas de se noticiar isso criticamente, P-01 pediu aos alunos que se juntassem em grupos com o objetivo de produzir um programa jornalístico acerca de períodos autoritários em diferentes países latino-americanos. Os alunos deveriam, entre outras coisas, escolher um país, pesquisar sobre os fatos ocorridos nessa nação, produzir um roteiro e posteriormente gravar

¹²⁶ Sobre o conceito Ávila e Vieira (2013, p.4) explicam o seguinte: “Do ponto de vista interacionista, o ensino da língua acontece de maneira significativa para o aluno, uma vez que ele aprende a usar a língua por meio de situações o mais próximas possível da realidade, de modo correspondente à sua experiência com sua própria língua”.

em vídeo o programa. Ao longo de cerca de três semanas o docente reservava alguns minutos no início de suas aulas para que os educandos pudessem interagir e produzir os escritos necessários e, ainda, exercitar os diálogos que constariam no programa jornalístico.

5.2.2.2.2 DESCRIÇÃO DE AULA DE P-02

Durante o estudo do gênero textual receita, P-02 pediu que os alunos se sentassem em duplas para responder questões atinentes às formas de preparo de alfajores argentinos. Observamos que mesmo sem uma orientação clara para que discutissem as indagações, os alunos procuravam apoiar-se mutuamente em situações de dificuldade para a escrita. Um momento relevante a se destacar sobre a pertinência das interações entre os alunos para a configuração de um ambiente propício à aprendizagem diz respeito a uma oportunidade em que a aluna Márcia, com cerca de 13 anos, demonstrou certa dificuldade no uso do dicionário. Ao procurar determinada palavra disse que ela não existia no material consultado. Bruna, um pouco mais velha (cerca de 16 anos), que estava a seu lado disse o seguinte: “Você está procurando errado, na parte de espanhol-português”. Quando Márcia voltou a procurar o vocábulo, Bruna orientou-a: “Você já passou da letra”. Quando a discente finalmente encontrou a palavra, Bruna arrematou (com prosódia que demonstrava preocupar-se com a amiga mais nova): “Você tem que entender, Márcia, que às vezes parece, mas não é a mesma coisa”, referindo-se às diferenças entre o português e espanhol.

5.2.2.2.3 DESCRIÇÃO DE AULA DE P-03

Em atividade com uma música denominada *Ella y Él*, interpretada pelo cantor e compositor guatemalteco Ricardo Arjona, após alguns exercícios acerca da temática da canção e outros relativos aos componentes sociais, políticos e ideológicos nela contidos, P-03 pediu que os alunos, primeiramente, preparassem por escrito respostas para questões como: ¿*Qué significa, “Lo que las ideologías dividen al hombre [,] El amor con sus hilos los une en su nombre”?*?; ¿*Por qué se habla en la canción sobre Fidel y Clinton?*? Posteriormente, o docente requisitou a eles que, em duplas, dialogassem sobre suas impressões a respeito de cada uma

das indagações. Para que os discentes conseguissem interagir de forma adequada, P-03 retomou algumas expressões utilizadas para manifestar opinião como: *me parece que, pienso que*.

5.2.2.2.4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES – PÓS-INTERVENÇÃO

As três atividades descritas, realizadas após interações formativas entre os professores das turmas e o pesquisador, apresentam, em maior ou menor medida, elementos pertinentes a processos letivos de ELE de melhor qualidade. P-01, por exemplo, que desenvolveu projeto direcionado à discussão da temática de períodos ditatoriais em países latino-americanos ofereceu aos seus alunos reiteradas situações de estudo, discussão e preparo em grupo do tema em análise que possibilitaram aos participantes uma aprendizagem com maiores traços de autonomia estudantil e protagonismo¹²⁷, bem como o desenvolvimento de princípios de convivência cooperativa, atividade relevante porque, como explicita Souza (2003, p.25),

As sociedades enfrentam, hoje, o desafio de oferecer às gerações jovens, princípios éticos de convivência e ideais humanos que possam ser compartilhados por pessoas com diferentes antecedentes e formações. Uma representação convincente da democracia parece ser o caminho para o desenvolvimento de identidades autônomas, prontas para adaptar-se e responder a rápidas mudanças sociais, culturais e econômicas. Tal representação enfatiza a liberdade e a interdependência, a tolerância e o respeito mútuo, a iniciativa e a competência para o trabalho construtivo e cooperativo.

Em menor grau, mas igualmente relevante, esse mesmo fenômeno de cooperação ocorreu na atividade desenvolvida por P-02 em que, ao propor a realização do estudo de elementos constitutivos da receita de alfajor, a aluna Márcia pôde ser auxiliada e orientada por outra companheira acerca do uso do dicionário. Caso ela não tivesse essa parceria, entendemos que poderia tomar duas atitudes fundamentais, uma mais positiva ao seu desenvolvimento cognitivo e outra menos: 1) perguntar ao docente e 2) em razão de questões relacionadas ao nível de seu filtro afetivo (KRASHEN, 1985, p.4), não perguntar. Na primeira situação, compreendemos que o auxílio de um colega sobre uma questão que este conhecia e

¹²⁷ “O termo protagonismo juvenil, em seu sentido atual, indica o ator principal, ou seja, o agente de uma ação, seja ele um jovem ou um adulto, um ente da sociedade civil ou do estado, uma pessoa, um grupo, uma instituição ou um movimento social”. (COSTA, 2000, p.2).

podia ajudar é muito pertinente, tendo em vista que deu a oportunidade ao docente para que esclarecesse dúvidas de outros estudantes que não poderiam ser mediadas por seus companheiros de curso¹²⁸. Na segunda situação, pior dos cenários, a aprendizagem deixaria de acontecer pela falta desse conhecimento prévio do aluno¹²⁹. Por isso mesmo, concordamos com as palavras de Fabrício (1999, p.12):

O incentivo à formação de espírito colaborativo entre os alunos, de forma que os participantes têm que ajudar uns aos outros a resolver problemas de ordem lingüística, gramatical, fonética ou interacional, constitui-se num interessante instrumento pedagógico. Este comportamento pode ser estimulado durante o encaminhamento de qualquer atividade oral ou escrita, independentemente do seu objetivo (prática oral, prática de compreensão oral/escrita, prática da escrita, prática gramatical, correção de exercícios, apresentação de tarefas etc.).

Sobre o último docente integrante da pesquisa, P-03, ao direcionar aos alunos questionamentos que exigiam a discussão entre pares o professor contribuiu para a promoção de uma atividade muito produtiva de troca de perspectivas, em que por meio desse intercâmbio de informações foi possível aos alunos chegarem a respostas conjuntas e plausíveis sobre os tópicos da canção em debate. A pertinência dessa modalidade de prática encontra respaldo nas ponderações de Ávila e Vieira (2013, p.7):

Essa troca de conhecimento possibilita que as experiências dos alunos sejam compartilhadas que eles aprendam uns com os outros na interação. De acordo com a teoria sociointeracionista, as atividades que em dado momento um aprendiz só é capaz de realizar com ajuda de outro, ele poderá ser capaz de desempenhar sozinho em outra oportunidade.

Notamos que os discentes, ao se interessarem pela temática da canção e por seus conteúdos de ordem sócio-político-linguístico-cultural, também se motivaram a desenvolver interpretações possíveis, com a colaboração de seus pares, para as dificuldades amorosas enfrentadas pelos personagens da música em análise.

¹²⁸ Na Dimensão 1 (item 5.2.2.2.2) analisamos essa atividade pelo viés das relações estabelecidas no âmbito da sala de aula. No entanto, esclarecemos neste momento que seria necessário que P-02 promovesse atividades voltadas ao uso adequado do dicionário pelos alunos.

¹²⁹ É pertinente destacar que consideramos que o desconhecimento da aluna Márcia sobre o uso do dicionário tem relação com a falta de práticas voltadas a esse letramento, de modo que analisaremos referido aspecto na Dimensão 2, competência comunicativa.

O mais relevante da atividade de interação proposta é que para a sua realização satisfatória, os educandos precisariam indagar ao seu interlocutor as opiniões dele para, posteriormente, ambos chegarem a conclusões razoáveis sobre as perguntas feitas por P-03 tais como as destacadas anteriormente: *¿Qué significa, “Lo que las ideologías dividen al hombre el amor con sus hilos los une en su nombre”?*; *¿Por qué se habla en la canción sobre Fidel y Clinton?* Desse modo, a atividade mostrou-se satisfatória porque, além de ter sido realizada após uma preparação prévia de compreensão de elementos não superficiais da canção (isto é, componentes que vão além do nível meramente vocabular ou frasal, que exigiam reflexões concernentes a fatores culturais, sociais, políticos, ideológicos etc.), também foi levada a cabo por intermédio de perguntas estruturadas de forma que os discentes realmente sentissem a necessidade de construir conjuntamente o entendimento do texto auditivo em estudo.

Após a descrição e análise das atividades dos três docentes pesquisados, constatamos elementos relevantes para a configuração de interações positivas no ambiente de aprendizagem. Não obstante, entendemos que há aspectos, por exemplo, ligados ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos que precisam, igualmente, ser alvo de análise, crítica e qualificação. Sobre essa tarefa nos debruçamos no tópico a seguir.

5.3 DIMENSÃO 2: A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E AS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

Nesta dimensão, são abordados elementos imanentes à competência comunicativa (HYMES, 1972; CANALE; SWAIN, 1980; ALMEIDA FILHO, 1993), conceito que perpassa a análise das atividades de todas as dimensões da qualidade expostas neste Capítulo. Estamos de acordo, neste trabalho, com a perspectiva teórica das OC (BRASIL, 2006) que valorizam a consecução de uma atividade letiva que vai além do domínio do sistema formal da língua. Analisemos o excerto de aventado documento em que se propõe um ensino voltado, entre outros elementos, para:

[...] o desenvolvimento da competência comunicativa vista como um conjunto de componentes lingüísticos, sociolingüísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação quanto à sua organização e acessibilidade, assim como sua relação com o uso em situações socioculturais reais, de maneira a permitir-lhe a interação efetiva com o outro. (BRASIL, 2006, p.151)

Essa perspectiva, que avalia o conceito de competência como um conjunto de componentes lingüísticos, sociolingüísticos e pragmáticos, é uma reação a teorias estruturalistas (SAUSSURE, 1996)¹³⁰ nas quais há “ausência de interesse, dessas concepções, nos aspectos sociais constitutivos da linguagem (BRAGGIO, 1992, p.27). Como crítica a essa visão, surgiram teóricos defensores da ideia de que a aprendizagem de um determinado idioma também se realiza por intermédio de interações socioculturais. Um deles foi o linguista e antropólogo norte-americano Dell Hymes que propôs, em sua icônica obra **On Communicative Competence** (1972), uma teoria da aprendizagem centrada na interação. Na perspectiva do estudioso, uma criança adquire conhecimento do idioma: “[...] não apenas por meio de sua gramática, mas também de seu uso [contextualmente] adequado. Ele ou ela adquire competência sobre quando falar, quando não falar, o que falar e com quem, onde e de que maneira”¹³¹ (HYMES, 1972, p.277).

¹³⁰ Sobre este conceito Faraco (1991, p. 98) assevera o seguinte: “Costumamos reunir sob o nome de estruturalismo um conjunto de diferentes elaborações teóricas que compartilham uma concepção imanentista da linguagem verbal (isto é, a linguagem assumida como um objeto autônomo, definido por relações puramente lingüísticas, internas), concepção essa cujas coordenadas básicas encontram suas origens próximas no trabalho de Saussure, no início do século XX”.

¹³¹ Tradução livre nossa. No original: “[...] *not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner*”. Cabe destacar, ainda, que Saussure não se ocupava das questões

Desse modo, Hymes (1972) mostra a pertinência de que o aprendiz, para que seja um enunciador competente, tenha conhecimento das especificidades dos contextos em que os atos de fala são produzidos. Nas palavras do autor:

A partir de uma experiência finita de atos de fala e de sua interdependência com especificidades socioculturais, elas [as crianças] desenvolvem uma teoria geral da adequação da fala em sua comunidade, que passam a adotar, como outras formas de conhecimento cultural tácito (competência) na condução e interpretação da vida social (HYMES, 1972, p.279).

As críticas iniciais feitas por Hymes (1972) e Widdowson (1978) sobre a visão estruturalista de língua contribuíram para uma definição mais refinada do conceito de competência, atividade teórica desenvolvida por outros estudiosos, como Michael Canale e Merrill Swain (CANALE; SWAIN, 1980). Esses teóricos expõem a importância do significado de comunicação para o entendimento das questões relacionadas ao uso adequado das línguas e explicam que ela se refere à troca de informação entre falantes, por intermédio de elementos verbais e não verbais, orais e visuais que geram compreensão (1982, p.4).

Com base nas contribuições de Hymes (1972), Canale e Swain (1980) e Widdowson (1978), entre outros, Almeida Filho (1993, p.9) sintetiza (conforme Figura 1) os principais elementos que compõem a competência comunicativa de um determinado falante:

relacionadas ao ensino das línguas, contudo, suas perspectivas tiveram forte influência nesse campo do saber. Destaca-se que, na teoria estruturalista, busca-se uma compreensão aprofundada das unidades mínimas dos idiomas, nas palavras de Saussure (1996, p. 128-129): “Do ponto de vista prático, seria interessante começar [a análise] pelas unidades, determiná-las e dar-se conta de sua diversidade, classificando-as. [...] A seguir, ter-se-iam de classificar as subunidades, depois as unidades maiores etc. Ao determinar dessa maneira os elementos que maneja, nossa ciência [a linguística] cumpriria integralmente sua tarefa, pois teria reduzido todos os fenômenos de sua competência ao seu princípio primeiro”.

Figura 1 - Representação dos elementos ligados à competência comunicativa

Fonte: Almeida Filho (1993, p.9)

Um ensino comunicativo pressupõe, portanto, um conjunto de competências e conhecimentos que tem como eixo fundamental os contextos de interação. Dessa maneira, no desenvolvimento das atividades letivas, é necessário que professores e estudantes compreendam que o estudo da língua (e, portanto, das habilidades de produção oral e escrita, compreensão oral e escrita) precisa considerar os interlocutores das enunciações e seus espaços de produção. Assim, os indicadores de qualidade que utilizamos para a análise das entrevistas, das atividades dos docentes pesquisados e, do mesmo modo, como base para as intervenções têm fundamento, entre outros, em princípios da abordagem comunicativa, tais como:

1. O mais importante nesta abordagem é o significado; 2. Os diálogos usados são espontâneos e se concentram em funções comunicativas; 3. Os elementos da linguagem são apresentados sempre contextualizados; 4. Aprender a língua significa aprender a comunicar-se; 5. Com esta abordagem, busca-se uma comunicação eficaz; 6. Objetiva-se uma pronúncia compreensiva, não nativa; [...]
11. Pode-se introduzir a expressão escrita e compreensão de leitura desde o primeiro dia; 12. A língua-alvo de estudo se aprende melhor por meio da comunicação; 13. Busca-se a competência comunicativa, ou seja, desenvolver a capacidade de usar o sistema linguístico de forma eficaz e adequado; 14. A variação linguística tem presença e importância; 15. A sequência da aula é determinada pela manutenção de interesse por meio do conteúdo, da função ou do significado; 16. Os professores são responsáveis por ajudar os

alunos a manter a sua motivação de trabalhar com o idioma; 17. Os alunos criam sua língua por intermédio de tentativa e erro.¹³² (FINOCCHIARO; BRUMFIT, 1983, p.91- 93 apud RAVIRA, 2006, p.13)

Ante o exposto, consideramos que o ensino das habilidades linguísticas deve seguir esses mesmos pressupostos. Assim, sobre a compreensão leitora e auditiva, propugna-se nesta pesquisa uma atividade educativa voltada ao estudo do texto (escrito e oral), de tal forma que os discentes não apenas decodifiquem palavras e frases ou entendam (apenas de maneira superficial) o que é dito explicitamente, mas também analisem as condições de produção do texto e aquilo que não é evidente, embora afete de forma direta uma compreensão mais aprofundada e crítica pelos alunos.

No que tange à produção oral, compreendemos que o ensino dessa habilidade não pode ser feito por meio de exercícios em que os educandos enunciem frases isoladas e descontextualizadas; contrariamente a isso, devem-se realizar práticas de interação discursiva verossímeis em que seja necessário, por exemplo, que o aprendiz negocie com os seus interlocutores o momento de assumir e ceder o turno e, também, faça uso do conhecimento sobre aspectos culturais ligados ao idioma em estudo. Desse modo, uma atividade de ensino da produção oral significativa para o aluno pode ter uma estrutura como a descrita em Moreno Fernández (2002, p.75-76), em que o teórico estabelece quatro etapas distintas para a realização dessa tarefa, isto é: 1) o trabalho pré-comunicativo, 2) a prática comunicativa, 3) a realização da comunicação estruturada e, por fim, 4) a comunicação autêntica¹³³. Tem-se, desse modo, como prioritário o percurso formativo do estudante e não apenas o produto final (KOZIKOSKI, 2009, p.5).

¹³² Tradução livre nossa. No original: “1. Lo más importante en este enfoque es el significado; 2. Los diálogos utilizados son espontáneos y se centran en funciones comunicativas; 3. Los elementos de la lengua se presentan siempre contextualizados; 4. Aprender la lengua significa aprender a comunicarse; 5. Con este enfoque se busca la comunicación efectiva; 6. Se busca una pronunciación comprensiva, no una nativa; [...] 11. Se puede introducir la expresión escrita y la comprensión lectora desde el primer día; 12. La lengua objeto de estudio se aprenderá mejor a través de la comunicación; 13. Se busca la competencia comunicativa, es decir, el desarrollo de la habilidad para usar el sistema lingüístico de forma efectiva y adecuada; 14. La variación lingüística tiene presencia e importancia; 15. La secuencia de clase viene determinada por el mantenimiento del interés a través del contenido, la función o el significado; 16. Los profesores se encargan de ayudar a los aprendientes para mantener su motivación de trabajo con la lengua; 17. Los aprendientes crean su lengua a través del ensayo y el error”.

¹³³ Essas etapas referem-se, respectivamente a: 1) preparação para a execução da atividade; 2) realização das interações comunicativas sobre determinados temas de estudo significativos para o aprendiz; 3) reflexão sobre as formas de expressão oral acerca do assunto discutido e, finalmente, 4)

Em relação à produção escrita, reconhecemos a necessidade de que sejam efetuadas atividades nas quais os alunos se sintam desejosos de enunciar suas formas de analisar o mundo, perspectiva que pode subsidiar igualmente o trabalho da produção oral. É pertinente ainda que o docente assuma seu papel de fornecedor do necessário *feedback* às produções estudantis. Nesse processo, o professor deve, sobretudo:

[...] ajudar o aluno a entender seu próprio processo de composição, a construir repertórios de estratégias para pré-escrita, revisão, e reescrita; dar tempo ao aluno para escrever e reescrever; dar importância central ao processo de revisão, deixar o aluno descobrir o que ele quer dizer quando escreve; dar ao aluno *feedback*, ou seja, um retorno, durante o processo de escrita (não somente no produto final) para trazê-lo cada vez mais perto da intenção inicial; incluir conversas individuais entre aluno e professor durante o processo de composição. (KOZIKOSKI, 2009, p.3)

Faz-se relevante, ainda, que os docentes entendam que o produto final da escrita não tem uma importância maior do que o processo de aprendizagem dessa habilidade. Sendo assim, é fundamental superar uma perspectiva que, durante décadas, predominou no ensino de idiomas, em que os professores centravam o seu olhar apenas no resultado final das tarefas: “Era a chamada **abordagem de produto** e, ainda hoje, encontramos professores que seguem essa abordagem, se preocupando em verificar se o produto é legível, gramaticalmente correto e se obedece às convenções do discurso” (KOZIKOSKI, 2009, p.4, grifo do autor).

Contrariamente à aludida *abordagem de produto*, pensamos que é pertinente promover uma atividade letiva de maneira processual “[...] propondo ao aluno um contexto para a escrita [em que] estejam claros um objetivo e um leitor. O aluno “entra” no contexto proposto e se achá-lo interessante, se solta, busca um sentido, aventura-se no sistema linguístico”. (KOZIKOSKI, 2009, p.5).

Em síntese, os objetivos de nossas atividades nas unidades do Celem-PR pesquisadas têm relação com uma ideia de competência que busca levar o aprendiz a refletir sobre um conjunto de conhecimentos e, também, o desenvolvimento de uma série de habilidades para que maneje a língua espanhola de forma adequada nos diversos contextos sociais, linguísticos, culturais etc. nos quais eles têm a possibilidade de interagir.

Explicitados os fundamentos teóricos em que estruturamos nossa análise, expomos a seguir os trechos das entrevistas realizadas com os docentes sobre os tópicos retratados nesta dimensão da qualidade educativa.

Como você entende os fenômenos da competência comunicativa e das habilidades linguísticas em suas aulas?

P-01: [...] O problema da dificuldade dos nossos alunos é que eles não sabem português então eu tenho que retomar no português. E muitas vezes eu pego esses alunos em hora atividade minha [para fazer esse tipo de revisão]. [...] Tem aluno que não consegue ouvir, não consegue falar. Eu queria saber o que eu posso fazer, mas não achei a resposta para resolver esse problema [...] Eu percebo que tem um aluno que quer fazer português comigo porque ele não tá aprendendo espanhol porque não sabe português [...] não sabe verbo, não sabe substantivo, não sabe nada [...].

[Em relação às habilidades] eu acho que todas são necessárias, porque esses tempos eu estava focando mais na [sic] oralidade, mas percebi que eles [os alunos] estavam escrevendo muito mal. Então, agora o que eu fiz [em relação a isso], eu falo assim: nós vamos trabalhar sobre o meio ambiente, mas antes de falar [sobre o tema] vocês vão apontar [os elementos que irão abordar] no caderno e eu olho a escrita.

P-02: [...] Eu vejo assim que porque os alunos não têm uma base boa gramatical no português, até mesmo de leitura, interpretação de texto, eu vejo que eles têm um pouco de dificuldade [...].

[Sobre as habilidades] eu acho que todas são importantes, mas eu costumo trabalhar muito com os alunos a compreensão oral e acho que deveria trabalhar mais com eles a produção oral, porque a produção escrita eu vejo que eles desenvolvem bem, principalmente no primeiro ano [...]. [O fato de eles não desenvolverem bem a produção oral] é uma dificuldade dos alunos porque até mesmo quando eu falo em espanhol com eles, eles não me dão retorno. Às vezes eu faço uma pergunta em espanhol e eles não me dão retorno. Eu preciso reformular em português. Por exemplo, questões que têm sobre algum tema ou texto, que eles têm que escrever, eles podem até fazer a produção escrita em espanhol, porém na hora da produção oral, eles não leem em espanhol, eles falam em português e eu, às vezes, insisto para que falem em espanhol, mas eu não tenho retorno deles [...]. Eles têm muito receio do erro.

P-03: [...] Eu tento trabalhar todas as habilidades, né. Mas tem conteúdo que eu não consigo. [...] Agora a oralidade eu sou um pouco falho, peço para fazer mais leitura, corrijo ali. Mas eu não consigo fazer com eles, por exemplo, uma avaliação oral [...]. Conscientemente eu não dou [mais importância a uma das habilidades], mas no dia-a-dia alguma acaba ficando. Eu sempre dou texto auditivo, questiono o que eles estão entendendo e tal.

Sobre a temática das competências e habilidades linguísticas infere-se uma série de dificuldades dos docentes para a realização de um trabalho mais representativo para os alunos. Em relação a isso, um obstáculo central que destacamos tem base na visão mais estrutural de ensino de LE desses profissionais¹³⁴, diferente daquela que propomos aqui, fundada em elementos concernentes a conhecimentos linguísticos, pragmáticos, sociais, culturais entre outros.

P-01, por exemplo, ao relatar as deficiências de formação de seus alunos cita que eles não sabem português e por isso não aprendem espanhol com a qualidade esperada. No entanto, o docente relaciona esse não conhecimento fundamentalmente a tópicos gramaticais: “não sabe verbo, não sabe substantivo, não sabe nada”. É relevante, assim, que o educador redimensione o papel que possuem, por exemplo, os fatores relativos ao conhecimento explícito da gramática e reveja, também, as formas de promover o estudo desses elementos, ocupando-se, prioritariamente, de seu uso em contexto.

O docente demonstra, ainda, algumas inconsistências formativas em sua fala, ao enunciar que antes de debater um determinado tema ele pede aos alunos que escrevam sobre ele, de modo que era preciso rever essa estratégia de acordo com o conceito de competência comunicativa aqui adotado em que as atividades devem ser estruturadas de maneira significativa para o aluno (FINOCCHIARO; BRUMFIT, 1983, p.91-93 apud RAVIRA, 2006, p.13)¹³⁵. Isto é, o docente precisava compreender determinadas etapas das práticas qualificadas de tessitura textual, quais sejam: a) pré-escrita (voltada à verificação dos conhecimentos prévios do aluno e aqueles que ainda precisa adquirir sobre o tema alvo da composição escrita); b) escrita (momento em que o estudante deve estruturar o seu texto com o objetivo de realizar de maneira eficaz a comunicação); c) revisão (etapa em que, por intermédio do *feedback* do professor, de outros indivíduos e/ou materiais que ele pode consultar, examina o que precisa ser melhorado em seu texto) e, finalmente; d) reescrita (etapa em que o trabalho adquire a sua forma mais bem acabada e calcada nos princípios comunicativos). (KOZIKOSKI, 2009, p.3).

¹³⁴ Essa afirmação refere-se às falas dos docentes nas entrevistas; nas análises das aulas é possível verificar se, de fato, eles possuem uma visão estruturalista de competência.

¹³⁵ Sobre essa afirmação acerca do fato de o docente realizar primeiro a escrita e depois o debate, não foi possível verificar em suas aulas, conforme descritas na Dimensão 2, esse tipo de inconsistência de maneira que é provável que esse enunciado tenha sido gerado por limitações próprias a contextos de interação oral.

Algo adequado da postura do docente em relação ao tratamento da competência comunicativa dos estudantes, entretanto, é a sua consciência sobre a necessidade de requalificar suas práticas, percepção inferida no trecho de sua fala em que explicita não saber ainda o que fazer para promover essas mudanças: “Eu queria saber o que eu posso fazer, mas não achei a resposta para resolver esse problema”. Na interação do pesquisador com P-01 ficou claro que o profissional buscava apoio no sentido de realizar mudanças, elemento auspicioso para processos de requalificação educativa, tendo em vista que é imprescindível a motivação dos envolvidos nessas atividades para a sua eficácia.

P-02 indica uma visão similar à de P-01 sobre questões linguísticas, esclarecendo que a falta de conhecimento que os estudantes possuem da LM é um grande empecilho para a aprendizagem da LE. Caracteriza, porém, essa deficiência dos alunos, em maior grau, como falta de conhecimento gramatical, compreensão que, sem dúvida, não está calcada na perspectiva que apoiamos nesta tese acerca do estudo de LE, que deve ser direcionado ao desenvolvimento de uma série de conhecimentos linguísticos, pragmáticos, sociais do idioma.

Sobre as habilidades linguísticas, P-02 diz que é relevante trabalhá-las em sala de aula, no entanto, esclarece que não consegue abordar com frequência a produção oral, explicando que esse fato se deve a certa dificuldade dos alunos que, mesmo instados a expressar-se em espanhol, negam-se a fazê-lo. Sobre esse aspecto, existem diversos fatores que podem levar um aluno a não participar de atividades orais (inibição, timidez, desmotivação, falta de planejamento), contudo, neste caso específico pensamos que as palavras de Santos (2014, p.26) nos trazem uma explicação plausível para a fala de P-02:

O facto de estarem pouco habituados à realização de atividades comunicativas e, conseqüentemente, terem poucas oportunidades para praticar a produção oral, também explica o medo de os alunos se exporem, bem como a sua insegurança e falta de motivação (Moreno García 2011: 329; Alonso 2012: 329). Desta forma, como aponta Moreno García (2011: 329), é fundamental criar um bom ambiente na sala de aula e promover atividades comunicativas pensadas em função das características e especificidades dos alunos e das turmas.

O fato de o professor simplesmente falar em português quando os alunos não compreendem a LE ou mesmo sua postura fatalista sobre os conhecimentos linguísticos (ALMEIDA FILHO, 1993, p.9) que os aprendizes possuem é um

empecilho ao desenvolvimento dos aspectos ligados à oralidade. Para uma qualificação desse componente da competência comunicativa dos discentes faz-se necessário que o educador promova, entre outras, as seguintes ações: a) planejar a realização das práticas; b) estabelecer propósitos claros para as atividades; c) incentivar os alunos durante a sua realização; d) averiguar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do assunto, dos conteúdos, do vocabulário retratados na tarefa etc.; e, finalmente, e) verificar se os alunos estão motivados a participar das atividades. Em síntese a união do acréscimo de atividades interativas a uma abordagem do docente que considere os fatores enumerados anteriormente poderia propiciar um ambiente de aprendizagem da produção oral (bem como de outras habilidades) mais significativo nas aulas de P-02.

Da fala de P-03 não foi possível colher uma perspectiva clara sobre o conceito da competência comunicativa, porém, o profissional retratou questões atinentes às habilidades linguísticas. Asseverou, por exemplo, que as considera relevantes, mas que centra os seus esforços mormente no estudo da compreensão leitora. Explicou ainda que, assim como P-02, sente-se falho no que tange à produção oral. A diferença aqui em relação ao docente anterior é que P-03 não atribuiu aos alunos esse lapso, apenas revelou que não conseguia trabalhar essa habilidade constantemente, o que tornava patente a necessidade de práticas de qualificação em suas aulas¹³⁶.

No sentido de qualificar a abordagem dessa habilidade nas práticas do educador, bem como dos participantes da pesquisa, podemos nos basear nas ideias de Dolabella (2009, p. 4) que propõe algumas situações de comunicação propícias para motivar os discentes, a saber:

- situações de interação entre aprendizes a partir do levantamento de seus conhecimentos prévios, por exemplo, sobre um determinado tema, com o objetivo de se avançar na construção do conhecimento do tema;
- situações em que os sujeitos tenham oportunidade de refletir sobre os textos que falam ou ouvem, compreendendo os diferentes modos de organização do discurso, dependendo das características de cada gênero ou tipo de texto e dos efeitos da situação comunicativa na construção do sentido do texto oral;

¹³⁶ Apesar de P-03 revelar que não conseguia trabalhar a produção oral em suas aulas, o docente mostrou preocupação em suprir essa falha. Em interações informais com o pesquisador, afirmou que gostaria de fazer um curso de atualização profissional oferecido pela *Universidad de la República*, no Uruguai. Assim, o pesquisador encaminhou por meio eletrônico informações sobre referido curso. Não obstante, possivelmente por falta de recursos financeiros, o educador não pôde concretizar esse desejo.

- situações de colaboração entre sujeitos com o objetivo de desenvolver habilidades atitudinais em relação às práticas sociais da fala e a escuta (percepção dos turnos de fala; respeito a diferentes pontos de vista; posicionamento sem ofender; escuta atenta).

Essas são algumas das situações de interação, reflexão e colaboração oral que docentes preocupados em fundamentar suas aulas em princípios da competência comunicativa como entendido aqui têm a possibilidade de realizar para tornar o processo de aprendizagem da produção oral mais representativo e motivador para os alunos.

Explicitadas as representações e concepções dos docentes pesquisados acerca da temática desta Dimensão (competência comunicativa e habilidades linguísticas) apresentamos, na sequência, as observações de aula e respectivas análises que podem revelar se as visões evidenciadas nas entrevistas embasam, de fato, as práticas letivas dos aludidos educadores.

5.3.1 DESCRIÇÕES DE AULAS OBSERVADAS – PRÉ-INTERVENÇÃO

Na sequência, são expostas as atividades dos docentes pesquisados voltadas ao desenvolvimento da competência comunicativa e das habilidades linguísticas dos aprendizes, realizadas antes das intervenções. Sobre a forma de apresentação dos dados, é importante reiterar que, primeiramente, descrevemos as aulas observadas e, a seguir, promovemos a análise conjunta de referidas práticas.

5.3.1.1 DESCRIÇÃO DE AULA DE P-01

O professor perguntou aos alunos, no início da aula, se eles moravam em casas ou apartamentos e se esses espaços eram amplos ou restritos. Ao enunciarem onde viviam, alguns discentes dissertaram sobre a quantidade de cômodos, descrevendo-os em seguida. Após isso, P-01 pediu aos estudantes que associassem três fotografias de casas localizadas em países hispânicos a descrições como: “*el techo recuerda al lomo de un dragón*”. Na Figura 2, a seguir, consta a estrutura da tarefa:

Figura 2 - Residências hispânicas

Hablemos de...

1. Estas imágenes muestran diferentes tipos de viviendas. Lee las descripciones y relaciona con la imagen correspondiente.

- a Es un conjunto de casas de chapas de zinc y madera pintadas con colores muy intensos, construidas por inmigrantes italianos. Forman uno de los barrios más famosos de Buenos Aires, La Boca.
- b El techo recuerda el lomo de un dragón y la fachada está revestida de fragmentos de vidrio y cerámica de diferentes colores. La Casa Batlló es una de las principales obras del arquitecto catalán Antonio Gaudí.
- c Las casas incas eran de piedra o de adobe con techo de paja. Los bloques de piedras se encajaban perfectamente unos con otros y por ello no era necesario cemento. En general, tenían una sola habitación y pocos muebles.

Fonte: **Enlaces** - EM (2013, p. 62)

Após os discentes relacionarem as fotografias às descrições, P-01 os indagou sobre os motivos que os levaram a essas associações. Na sequência, o docente promoveu uma discussão com base na seguinte pergunta: “¿En Brasil también hay diferentes tipos de viviendas?”. Os alunos citaram, por exemplo, as casas de madeira, comuns na cidade de Londrina. Depois, o educador externou que os estudantes escutariam um áudio sobre duas jovens hispânicas que buscavam um apartamento para morar em Madri. Os aprendizes deveriam marcar, em exercício (disposto na Figura 2), entre três alternativas, uma afirmação que as personagens teriam feito no áudio.

Figura 3 – Atividade relacionada ao áudio sobre a busca de um apartamento

4. Las jóvenes de la imagen son universitarias y estudian en una universidad de Madrid.
- 16 Ana es española. Merchi, mexicana, llegó a España hace tan solo un mes. Quieren compartir piso, pues resulta más barato. Escucha su conversación y marca la afirmación adecuada.
- ☐ El precio aproximado de un piso en la zona universitaria es de 600 euros.
 - ☐ Las chicas tienen un coche.
 - ☐ Les gusta un piso con dos dormitorios.

Fonte: **Enlaces** – EM (2013, p. 63)

Na primeira audição da faixa do CD os alunos não chegaram a um consenso sobre a afirmação correta, de modo que o professor a reproduziu novamente, assim, os estudantes concluíram que as meninas procuravam um apartamento de dois quartos.

Após isso, P-01 colocou a gravação mais uma vez e perguntou quais palavras as personagens usavam para se referir a determinadas partes de uma casa. Alguns alunos foram capazes de enunciá-las e outros não. Dessa vez, o professor usou as respostas dos discentes que haviam compreendido para explicar que, em espanhol, há diferentes formas de fazer alusão a um mesmo espaço como: *departamento/piso*, *estacionamiento/aparcamiento* e *recámara/habitación*. A seguir, P-01, com o objetivo de promover um estudo sobre diferentes configurações que uma residência pode ter (ampla, pequena, bem localizada etc.), requisitou aos alunos que lessem três anúncios de aluguel de imóveis. Depois explicou, sem promover uma associação direta com os textos dos anúncios, alguns comparativos presentes no LD como: “*más grande que, tan grande como e menos...que*”, escrevendo-os na lousa e fornecendo exemplos, alguns sobre residências e outros não.

5.3.1.2 – DESCRIÇÃO DE AULA DE P-02

P-02 pediu que os alunos abrissem o LD na página 51 e realizassem as atividades de abertura da unidade sobre cuidados com o meio ambiente. Para tanto, deveriam consultar o dicionário com o objetivo de construir um mapa semântico¹³⁷ acerca de referido tema. Depois, os alunos tiveram que, sem o auxílio do docente,

¹³⁷ Conjunto de palavras consideradas por eles como relevantes sobre o assunto em estudo.

escrever no livro qual das metas do milênio da Organização das Nações Unidas teria relação com o assunto da unidade. As metas, expostas no livro, eram as seguintes: 1 – Erradicar a extrema pobreza e a fome; 2 – Atingir o ensino básico universal; 3 – Promover a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres; 4 – Reduzir a mortalidade infantil; 5 – Melhorar a saúde materna; 6 – Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; 7 – Garantir a sustentabilidade ambiental; 8 – Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento. Apesar de existir no referido MD a sugestão para que o trabalho fosse realizado mediante discussão, os alunos o desenvolveram individualmente e por escrito. Na sequência, instados por P-02, realizaram um exercício de associar verbos – *reducir*, *reutilizar* e *reciclar* – a textos que descreviam ações ecologicamente corretas. Após isso, o docente explicou a estrutura do gênero notícia. Os alunos, então, fizeram uma nova sequência de exercícios presentes no LD sobre características de referido gênero. Os estudantes, quando mostravam dúvidas, iam até a mesa do professor e perguntavam. Ao término da tarefa, levaram o livro para que P-02 corrigisse. Após isso o docente começou a explicação sobre aspectos estruturais de verbos irregulares no presente do indicativo, expondo os paradigmas de *volver*, *pensar* e *sentir* na lousa.

5.3.1.3 – DESCRIÇÃO DE AULA DE P-03

P-03, no começo da aula, pediu aos estudantes que observassem um convite de uma exposição, denominada *Ausencias*, do fotógrafo argentino Gustavo Germano. Após isso, o educador fez uma breve explanação sobre a vida e a obra do artista (seu local de nascimento, quando começou a tirar fotografias e o período de desenvolvimento do material da exposição). Na sequência, realizou perguntas de compreensão acerca do texto como: *¿Por qué la letra i de la invitación se encuentra borrada?*, de maneira que os discentes compreendessem que essa vogal teria sofrido um apagamento e que esse fato teria relação com o desaparecimento de pessoas. Como no material usado pelo docente havia a presença da palavra *aniversario*, o professor explicou as diferenças entre esse item lexical e o termo *cumpleaños*, valendo-se para tanto de acepções presentes em um dicionário. Após isso, P-03 mostrou imagens (sem legendas) da exposição *Ausencias* nas quais ficava claro o desaparecimento de pessoas durante o período autoritário argentino. Na sequência, instados pelo professor, os discentes expuseram suas reflexões

acerca de questões como, por exemplo, as emoções geradas pelas imagens e a técnica utilizada para montar a exposição (em que o artista colocou lado a lado fotografias tiradas antes e depois da ditadura militar argentina, evidenciando o desaparecimento de inúmeras pessoas). Depois, o professor perguntou aos alunos se eles já tinham sido convidados para algum tipo de evento social. Eles disseram que aniversários, casamentos, competições esportivas etc. P-03 informou que eles escutariam dois áudios (o primeiro, uma notícia e, o segundo, um convite) e que deveriam identificar tanto o tema neles retratado como qual era o texto noticioso e qual era o convite. Os discentes não demonstraram dificuldade em realizar a tarefa. Após isso, escutaram novamente a gravação para responder a perguntas como: “¿Qué se celebra el día 30 de agosto?; ¿A qué hora se celebra el evento?; ¿Quiénes están convocados?”. Na sequência, foram realizadas outras atividades relativas à compreensão auditiva (sobre questões de variação linguística, por exemplo). Depois, o professor chamou a atenção dos alunos para algumas frases extraídas dos áudios, em que se destacava o uso do advérbio *todavía*, e fez perguntas voltadas ao entendimento da utilização desse tópico gramatical em contexto, de modo que os aprendizes chegaram à conclusão do sentido que ele adquiria (ainda). Após isso, o docente propôs que eles escrevessem ações que ainda realizariam naquele dia, usando para tanto o tópico gramatical estudado. P-03 auxiliou os alunos na escrita da tarefa, indo até as suas carteiras e sanando dúvidas.

5.3.1.4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES – PRÉ-INTERVENÇÃO

Ao verificarmos as descrições, constatamos que P-01 e P-03 apresentaram algumas posturas positivas e outras que precisavam ser repensadas em suas atividades. Sobre as práticas adequadas, pontuamos que, em linhas gerais, os docentes procuraram aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos (como no caso em que P-01 os inquiriu, antes do início da primeira tarefa, acerca de como eram as casas dos estudantes ou, no caso de P-03, quando o docente verificou se os aprendizes já haviam sido convidados para algum evento social), também notamos a preocupação dos docentes em evidenciar os propósitos das atividades¹³⁸ (como fixar a atenção nas afirmações feitas pelas personagens universitárias acerca da melhor configuração de um apartamento (P-01) e, do mesmo modo, apontar qual

¹³⁸ Não obstante, na atividade de P-01 atinente ao estudo dos comparativos, isso não ficou evidente.

áudio era uma notícia e qual era um convite (P-03)). Também notamos que os docentes incentivaram a participação dos aprendizes e não os corrigiram de maneira pouco formativa¹³⁹ nas situações, por exemplo, em que os alunos não compreenderam o áudio pela primeira vez (P-01) e nas tarefas realizadas por meio do uso do vocábulo *todavía* (P-03). Não obstante, notamos alguns fatores que precisavam ser repensados nas aulas dos profissionais, principalmente de P-01, em relação ao trabalho com o componente gramatical, em que as ligações desses elementos com a temática e textos estudados não ficaram totalmente claras.

Em nossa concepção, essa abordagem tem fundamento, na perspectiva que P-01 enunciou em sua entrevista (item 5.3), em que destacou a importância central de formas gramaticalmente corretas para a promoção adequada do ensino de LE. Ainda que o docente tenha procurado enunciar frases que exemplificavam o uso dos comparativos, posteriormente à explicação estrutural, entendemos que um trabalho adequado à abordagem comunicativa deve ser planejado de forma a revelar aos alunos usos reais e verossímeis dos elementos gramaticais e que por meio desses usos seja possível aos estudantes chegarem às regras. Nesse sentido, entendemos como mais adequada a atividade realizada por P-03, em que o educador primeiro promoveu o estudo do texto auditivo e, posteriormente, abordou o advérbio *todavía* existente nele de maneira a deixar claro que esse componente era necessário para expressar que determinada atividade ainda não tinha sido feita.

Finalmente, também entendemos que os docentes precisavam incrementar as práticas de interação discursiva aluno-aluno e atividades em parceria, conforme descritas na Dimensão 1, valendo-se para tanto de situações de colaboração em que houvesse a possibilidade de os alunos desenvolverem habilidades atitudinais no que diz respeito, por exemplo, à percepção de turnos de fala, ao respeito de diferentes pontos de vista, à necessidade de escuta atenta etc. (DOLABELLA, 2009, p.4).

Fazemos essa asserção tendo em vista que, apesar de essas atividades poderem ser verificadas nas aulas, conforme analisamos na Dimensão 1, não eram tão frequentes quanto a prática letiva baseada nas premissas interacionistas exige. A pertinência desse trabalho encontra respaldo nas ideias de Ávila e Vieira (2013,

¹³⁹ Conforme discorremos na Dimensão 4 (item 5.5), perspectivas que entendem o erro como algo alheio ao processo de aprendizagem são teoricamente inadequadas (BERETTA, 2001, p.18). Esse tipo de visão pode inibir o educando nas atividades letivas, posto que o receio de errar acaba gerando ansiedade e, por vezes, desmotivação.

p.7) que indicam que as trocas geradas por ações cooperativas possibilitam aos alunos compartilhar experiências e aprender uns com os outros. Do mesmo modo, compreendemos que P-02 precisava usar mais sistematicamente essa estratégia de ensino, tendo em vista que, conforme aferimos em sua aula descrita no tópico pré-intervenção, o docente demonstrou dificuldade em propor esse tipo de tarefa.

Em relação às atividades de P-02, entendemos ser necessário que o educador reestruturasse determinados elementos centrais de maneira a torná-las mais significativas. Essa ação de mudança, como explicitamos anteriormente, poderia levar em consideração os seguintes aspectos: o estudo contextual e das funções comunicativas; a ideia de que aprender língua significa aprender a comunicar-se de maneira eficaz e, fundamentalmente, o papel do professor para uma estruturação adequada das aulas e, do mesmo modo, para motivar seus alunos (FINOCCHIARO; BRUMFIT, 1983, p.91-93 apud RAVIRA, 2006, p.13). Ao basear as suas aulas quase que exclusivamente no LD (conforme se constata no item 5.3.1.2) e, ainda, não fazer uso dele de maneira significativa (como o faziam P-01 e P-03 que adaptavam esse MD e forneciam *feedback* aos estudantes), P-02 não conseguia desenvolver atividades eficazes. Desse modo, orientamos o professor a redimensionar tal perspectiva com base nas asserções explicitadas no arcabouço teórico desta tese (tanto no Capítulo 4 como ao longo deste). Não obstante, cabe adiantar que o professor não foi totalmente receptivo a realizar mudanças profundas em suas ações, de acordo com o que notamos em outra aula (descrita no item 5.3.2.2 a seguir). Essa atitude, em nossa visão, tem relação com aquilo que o educador explicou na resposta dissertativa que deu em seu questionário, ao relatar que se encontrava desmotivado para exercer a atividade educativa¹⁴⁰.

5.3.2 DESCRIÇÕES DE AULAS OBSERVADAS – PÓS-INTERVENÇÃO

A seguir, descrevemos as atividades dos docentes verificadas após as orientações e intervenções requalificadores (conforme explicitadas no Capítulo 4 desta tese). Reafirmamos que tais mudanças são notadas em maior ou menor grau

¹⁴⁰ Conforme esclarecemos anteriormente, ao longo da pesquisa o docente revelou contradições sobre sua motivação. Na entrevista, ele disse estar motivado para o trabalho no Celem e, no questionário, revelou estar desmotivado, de modo que oferecemos, neste momento, o nosso parecer acerca de referida questão, de que a resposta no questionário é a mais próxima à realidade.

de acordo, entre outros elementos¹⁴¹, com a disposição apresentada pelos professores para implementarem as orientações e/ou elaborarem conjuntamente as atividades consideradas relevantes segundo nosso arcabouço teórico.

5.3.2.1 – DESCRIÇÃO DE AULA DE P-01¹⁴²

P-01 explicou aos alunos que eles estudariam o período ditatorial nos países latino-americanos e, para tanto, desenvolveu, ao longo de três semanas, atividades ligadas a essa temática. Na primeira aula, o docente pediu aos estudantes que lessem as informações constantes em um infográfico relativas à duração de algumas ditaduras em países do Cone Sul (Argentina, Brasil, Paraguai e Chile), conforme se verifica na Figura 4, na sequência:

Figura 4 - Infográfico sobre ditaduras na América Latina

Fonte: **Enlaces** – EM (2013, p. 26)

P-01, então, realizou oralmente perguntas para verificar a compreensão dos aprendizes sobre os dados lidos, por exemplo: *¿Cuál fue el último país en acabar con la dictadura?* Na sequência, o professor explicou brevemente o golpe de estado

¹⁴¹ Como a formação inicial dos educadores e, também, as limitações do próprio processo de qualificação que, como explicitamos anteriormente, precisa ser realizado de maneira contínua para que alcance resultados mais efetivos e duradouros.

¹⁴² Na Dimensão 1, item 5.2.2.1.1, descrevemos e analisamos essas atividades sob o aspecto das interações entre os alunos.

sofrido pelo ex-presidente chileno Salvador Allende, em 11 de setembro de 1973. Após isso, disse aos alunos que escutariam um trecho do último discurso do político chileno e reproduziu o áudio na sequência. Em seguida, indagou aos estudantes: “¿A quién se dirige Salvador Allende en su discurso?; ¿Qué dice Salvador Allende a la población?; ¿Estás de acuerdo con lo que afirma Allende sobre el uso de la fuerza?”. O professor estimulou os alunos a revelarem suas opiniões acerca das consequências de ditaduras militares. Alguns citaram fatores negativos. Sendo que um deles afirmou que na ditadura não havia corrupção, P-01 fez indagações no sentido de evidenciar que isso se tratava de uma crença e não de um fato histórico. Na sequência, o docente promoveu, por meio da leitura de um trecho de reportagem (Figura 5, a seguir), o estudo sobre a história das *Madres de la Plaza de Mayo*, que revelava as consequências perversas às pessoas que discordavam do regime autoritário argentino:

Figura 5 – Reportagem sobre a história das mães da *Plaza de Mayo* - Argentina

Fonte: **Enlaces** – EM (2013, p. 29)

Após apresentar vídeos de reportagens sobre a temática e analisar seus elementos constitutivos, o educador propôs aos alunos que buscassem em suas casas materiais atinentes aos desdobramentos de ditaduras em diferentes países sul-americanos. Os estudantes deveriam selecionar uma nação, procurar informações e, finalmente, preparar um programa jornalístico a ser apresentado

oralmente (e, ainda, gravado em vídeo) que retratasse regimes políticos despóticos. Os materiais selecionados pelos discentes foram levados à sala e, no início das aulas, em diversas oportunidades, os alunos prepararam o programa (seu roteiro, entrevistas nele contidas, interações orais a serem estabelecidas), sob orientação atenta do docente¹⁴³. A apresentação da atividade em sala de aula foi realizada em um contexto de cooperação (enquanto alguns alunos apresentavam, outros se responsabilizam pela filmagem da tarefa) e, pelo que pudemos notar, estabeleceu-se um ambiente de baixo nível de ansiedade, isto é, não escutamos os alunos comentarem sobre nervosismo extremo, medo de errar, receio em se expor etc.

5.3.2.2 DESCRIÇÃO DE AULA DE P-02

Conforme descrevemos na Dimensão 1 (item 5.2.2.2.2), o docente desenvolveu atividades relacionadas a comidas hispânicas. Primeiramente, pediu aos alunos que lessem uma receita de alfajor para, na sequência, requisitar a eles que formassem duplas para responder por escrito aos questionamentos concernentes ao gênero em estudo, disponibilizados no LD e expostos na Figura 6:

Figura 6 – Atividades de compreensão do gênero receita¹⁴⁴

Tejiendo la comprensión

1. ¿Cuáles son los pasos de la receta? ¿Qué papel cumple cada uno?
Se esperan como respuestas las etapas de la receta en ese orden: ingredientes, preparación y consejos. Los consejos o trucos no aparecen en todos los platos, dependen del cocinero. En algunas recetas aparecen aun el tiempo de preparación, el nivel de dificultad, el rendimiento del plato y el precio por porción. Este es el momento para ver si todos los alumnos lograron una ordenación satisfactoria de la receta. Es bueno hacer un cambio de turnos preguntando uno a uno el paso siguiente. Así se tendrá en la pizarra la comprensión global del texto leído.
2. ¿Por qué los ingredientes vienen antes del modo de preparación?
El alumno tiene que pensar en el contexto de preparación. Antes de todo, el cocinero separa los ingredientes para tenerlos a mano a hora de preparar el plato. Si no los tiene, se pierde tiempo y eso en algunas recetas puede hacer que todo se eche a la basura.
3. ¿Para qué sirven los consejos que algunas veces aparecen en las recetas de cocina?
Los consejos sirven para direccionar el plato de forma que se logre el mejor resultado. Por ejemplo, en la receta del alfajor los papeles de manteca conservan mejor el sabor del alimento. Si el cocinero no lo sabe, probablemente, la masa se quedará blanda y no crocante.
4. Por la foto y los ingredientes, ¿te dieron ganas de probar los alfajores? ¿Harías esa receta? ¿Por qué?
El alumno va a observar la foto de los alfajores y los ingredientes para expresar sus gustos gastronómicos. Si el alumno dice que no haría esa receta, como justificación se puede esperar que es cara, difícil, que no le gusta cocinar o no le gusta algún ingrediente. Si, por otro lado, el alumno dice que sí la haría, las posibles respuestas son que le parece sabroso, que le gustan los dulces, que es fácil o que es barata.

Fonte: **Cercanía** – EF (2012, p. 96)

¹⁴³ Esta atividade é retratada na Dimensão 3 deste Capítulo, no que tange aos aspectos culturais.

¹⁴⁴ Estas figuras foram extraídas do LD do professor, pois no livro do aluno, evidentemente, não constam as respostas.

Conforme os alunos terminavam, apresentavam seus LD ao docente para que ele corrigisse as respostas. Depois disso, o docente fez comentários pontuais sobre pratos hispânicos (no que tange, por exemplo, a lugares aos quais estariam associados, como o alfajor, muito presente na Argentina, e o guacamole, comum no México). Os alunos, em geral, mostraram-se interessados por essas iguarias, em saber, por exemplo, como seria o seu gosto, ainda que lhes parecesse estranho o prato salgado feito à base de abacate. Após essa explanação o docente requisitou aos aprendizes, sem uma orientação clara sobre o desenvolvimento da atividade, que fizessem os exercícios apresentados na Figura 7 a seguir:

Figura 7 – Tópicos gramaticais relacionados ao estudo da receita de alfajor

Gramática en uso

1. Observa estos verbos sacados de la receta:

batimos – agregamos – volvemos – mezclamos – dejamos – colocamos –
estiramos – rellenamos – cocinamos

a) ¿En qué se parecen estos verbos? ¿A qué sujeto gramatical (o pronombre personal) se refiere su terminación? ¿Por qué se eligió esa persona gramatical?

Todos los verbos de la receta terminan en -mos. El sujeto gramatical es nosotros. Se dio esa elección con el intento de incluir al espectador. Además, el uso del nosotros inclusivo agrega al instructor.

b) ¿Sería distinto si en la receta se usara el tuteo o el voseo?

Sí, pues el uso del tú o del vos excluye a la persona que da las instrucciones.

c) ¿En qué tiempo verbal están los verbos en la receta?

Los verbos están en presente de indicativo.

Fonte: **Cercanía** – EF (2012, p. 100)

Conforme os alunos iam realizando as atividades, direcionavam-se à mesa do educador para que ele as corrigisse. Na sequência, para explicar a que pessoa do discurso os verbos do exercício 1 (*Gramática en uso*) faziam referência (*nosotros*), conjugou, por escrito na lousa, os paradigmas de *colocar* e *volver* no presente do indicativo. Após isso, P-02 teceu breves comentários acerca de diferentes formas de se pronunciar determinados vocábulos e fonemas, tendo como base a explicação existente na Figura 8, presente no LD, exposta na sequência:

Figura 8 – As variedades do espanhol

Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes

El dígrafo ll y la y

En la receta de los alfajores la **y** de **yema** y el dígrafo **ll** de **rallar** se pronuncian igual, como si las dos palabras estuvieran escritas con **y**. Casi todos los hispanohablantes son yeístas, pues pronuncian el dígrafo **ll** como **y**.

Ahora bien, el sonido de la /y/ (correspondiente a la letra **ye** y al dígrafo **ll**) tiene diferente pronunciación en las diversas zonas. Escucha estas explicaciones:

- En la mayor parte de los países se pronuncia como **y**, apoyando la lengua en el centro del paladar: “yema, rayar” (yema, rallar).
- En Argentina la /y/ se pronuncia con un silbido semejante al que se produce en el inglés cuando se pronuncia la **sh**. Un español, un colombiano o un mexicano pronuncian las palabras **yema** y **rallar** diciendo “yema, rayar”. Un argentino, por lo contrario, dice “shema, rashar”.
- En el español del norte de México y del sur de los Estados Unidos la /y/ es más suave y se parece a la vocal **i**. En esos lugares las palabras **yema** y **rallar** se pronuncian “iema, raíar”. En algunas palabras, en la pronunciación de esa región, puede llegar a desaparecer la /y/: tortilla puede pronunciarse ahí diciendo “tortía”.

Fonte: **Cercanía** – EF (2012, p. 106)

Depois, o docente pediu aos alunos que fizessem, em duplas, um exercício de classificação de determinados alimentos em categorias como carboidrato, bebidas, frutas, doces etc. Ao final da atividade P-02 realizou, oralmente, uma correção conjunta, indicando diretamente os desvios apresentados pelos estudantes.

5.3.2.3 DESCRIÇÃO DE AULA DE P-03¹⁴⁵

P-03, ao início da aula, perguntou aos alunos o que sabiam sobre Cuba e Estados Unidos. Na sequência, informou que eles escutariam uma canção denominada *Ella y Él*, cantada pelo guatemalteco Ricardo Arjona, em que são retratados os conflitos amorosos entre uma moça cubana e um rapaz estadunidense. Antes de projetar o videoclipe da música, o professor distribuiu uma breve biografia sobre o cantor e, também, suas principais influências musicais.

Após isso, P-03 projetou o vídeo uma primeira vez orientando os discentes a identificarem algumas palavras faltantes na letra da música (como, por exemplo, as cidades de onde são os personagens presentificados na composição, Havana e Nova York, conforme se nota na Figura 9 a seguir:

¹⁴⁵ Na Dimensão 1 descrevemos essa atividade sobre questões relativas à qualidade das interações nas aulas do docente.

Figura 9 - Letra da música *Ella y Él*, Ricardo Arjona

Ella es de _____, él de _____
 ella baila en Tropicana, a él le gusta _____
 ella vende besos en un burdel
 mientras él se gradúa en U.C.L.A

Ella es medio marxista, él es republicano
 ella quiere ser _____, él odia a _____
 él cree en la Estatua de la Libertad
 y ella en su vieja Habana de la soledad.

Él ha comido _____
 ella moros con cristianos
 él, _____
 ella un mojito cubano
 ella se fue de gira a _____
 y él de vacaciones al mismo lugar.

Mulata hasta _____, él _____ como el sol
 ella no habla _____, y él menos _____
 él fue a tomar un trago sin sospechar
 que iba a encontrar el amor en aquel lugar.

Lo que las ideologías dividen al hombre
 el amor con sus hilos los une en su nombre.
Cora

Ella mueve su _____ al ritmo de un tan tan
 y él se va divorciando del Tío Sam
 él se refugia en su _____ la quiere para él
 y ella se va olvidando de Fidel
 qué sabían Lenin y Lincoln del amor
 qué saben Fidel y Clinton del amor...

Ella se sienta en su mesa, él tiembla de la emoción
 ella se llama _____ y él se llama _____
 ella dice *hola chico*, él contesta *hello*
 a ella no le para el pico, él dice *speaK slow*
 Él se guardó su bandera, ella olvidó los conflictos
 él encontró la manera de que el amor salga invicto
 la tomó de _____ y se la llevó
 el yanqui de _____ se enamoró.

Lo que las ideologías dividen al hombre
 el amor con sus hilos los une en su nombre.

Ahora viven en _____
 buscaron tierra neutral
 ella logró ser _____, él es un tipo normal
 caminan de la mano, calle Campos Elíseos
 como quien se burla del planeta y sus vicios.

Fonte: Janine Suiira¹⁴⁶

Na sequência, P-03 foi indagando os discentes sobre o que compreendiam do áudio em enunciados que poderiam ser mais obscuros para eles tanto do ponto de vista fonético quanto em relação a determinados conceitos. Perguntou, por exemplo, o que significaria a frase: “*Ella es medio marxista, él es republicano*”. Após isso, instou os aprendizes a revelarem o que sabiam sobre o marxismo e, também, sobre as ideias do Partido Republicano dos EUA, conduzindo-os a um entendimento do verso da canção. No final, o docente propôs a atividade constante na Figura 10 a seguir:

¹⁴⁶

Disponível em:
 <http://www.todoee.net/actividades/Actividad_maint.asp?ActividadesPage=4&Actividad_id=151>.
 Acesso: 15 jul. 2017.

Figura 10 – Atividades de compreensão oral música *Ella y Él*

A COMPRENDER LA CANCIÓN

1. Contesta por escrito a las preguntas a continuación y, luego, pregunta la opinión de tu compañero sobre cada una de ellas.

a) ¿Sobre qué temas trata la canción?

Respuesta:

b) En tu opinión, ¿qué significa “Lo que las ideologías dividen al hombre el amor con sus hilos los une en su nombre.”?

Respuesta:

c) ¿Por qué se habla en la canción sobre Fidel y Clinton? ¿De qué países son esas personas?

Respuesta:

d) ¿Qué te parece que significa: “qué saben Fidel y Clinton del amor...”?

Respuesta:

2. Haz dos preguntas a tu compañero sobre la canción. Usa como modelo las preguntas anteriores.

3. Ahora compartan las respuestas con tu profesor y con los otros compañeros del aula.

Fonte: atividade elaborada por P-03 e pelo autor da pesquisa.

Desse modo, primeiramente, os discentes deveriam preparar por escrito opiniões, com base no que já fora discutido, sobre alguns tópicos abordados na música (como: *¿Qué te parece que significa: “qué saben Fidel y Clinton del amor...”?*) e, na sequência, com auxílio das ideias escritas, deveriam promover interações orais. Durante a preparação para a prática oral, o docente foi auxiliando os alunos em suas dúvidas estruturais, temáticas, de vocabulário etc.

5.3.2.4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES – PÓS-INTERVENÇÃO

Constatamos na aula de P-01, acerca do período ditatorial em países latino-americanos, alguns componentes positivos para um processo educativo calcado em bases comunicativas (ALMEIDA FILHO, 1993), quais sejam: planejamento claro; enunciação das razões de sua realização aos alunos; contextualização adequada do tema; consideração dos conhecimentos prévios dos estudantes e geração de um ambiente motivador.

Como forma de verificarmos a qualidade das práticas do referido docente (item 5.3.2.1), retomamos alguns outros pressupostos da abordagem comunicativa, tais como: a pertinência da integração de diferentes tipos de competência; a importância de considerarem-se os interesses dos alunos e a relevância de interações significativas e verossímeis (CANALE; SWAIN, 1980).

Nesse sentido, ao propor um conjunto de atividades em que era necessário que os estudantes escutassem áudios e vissem vídeos com temáticas sociais relevantes, buscassem informações sobre países hispânicos, produzissem textos escritos de forma sistematicamente orientada e, finalmente, apresentassem oralmente um programa jornalístico verifica-se haver adequação aos princípios que expomos nesta tese para uma aula de ELE de boa qualidade.

Além disso, o tratamento dispensado por P-01 aos fenômenos gramaticais teve uma mudança em relação à pré-intervenção. O docente não se valeu de uma perspectiva que coloca em primeiro plano o estudo estrutural da língua, mas sim, estabeleceu um processo em que referidas estruturas eram ensinadas de acordo com a necessidade de escrita do roteiro do programa jornalístico (e, igualmente, para as interações orais que seriam estabelecidas), visão que coaduna com aquela adotada nesta tese em que:

As atividades de conscientização gramatical apresentam os fenômenos gramaticais de modo a permitir que os alunos constituam, por meio de um processo de descoberta progressiva, uma representação mental ou regra [...] A atividade deve incorporar possibilidades de uso comunicativo da língua. [...] A tarefa deve incorporar uma fase de *feedback* ao aluno [...] ¹⁴⁷ (GÓMEZ DEL ESTAL VILLARINO, 2015, n.p).

Já P-02 não apresentou, nesse quesito do estudo gramatical, o mesmo avanço que P-01. O docente não se valeu sistematicamente dos aspectos relacionados ao uso para sensibilizar os estudantes sobre estruturas linguísticas. Ainda que o próprio LD adotado pelo docente sugerisse que a gramática fosse estudada por intermédio de suas utilizações, notamos que o professor não retomou o texto (receita) para explicar o uso contextual dos paradigmas verbais: ele tão somente pediu aos alunos que desenvolvessem a tarefa (Figura 7) e, posteriormente, a corrigiu conjugando verbos. Não observamos, portanto, uma atividade educativa em que as práticas: “se direcionam com o intuito de provocar a análise e compreensão das propriedades formais e funcionais desses fenômenos

¹⁴⁷ Tradução livre nossa. No original: “*Las actividades de concienciación gramatical presentan los fenómenos gramaticales de manera que permitan a los alumnos constituir, a través de un proceso de descubrimiento progresivo, una representación mental o regla [...] La actividad debe incorporar posibilidades de uso comunicativo de la lengua [...] La tarea debe incorporar una fase de “feedback” al alumno [...]*”.

(GÓMEZ DEL ESTAL VILLARINO, 2015, n.p.)”¹⁴⁸. As tarefas voltadas ao estudo da estrutura do gênero receita, bem como as explicações sobre as questões fonéticas também se concretizaram de maneira superficial, de modo que não foi possível aos alunos, por exemplo, compreender claramente os objetivos desses trabalhos e, no caso dos elementos fonéticos, tampouco foram levados a relacionar as variantes linguísticas retratadas (Figura 9) a usos já estudados e conhecidos pelos discentes. Assim, notamos a necessidade de que esses aspectos passem por processos de melhoria nas aulas de P-02, fundados principalmente em bases da abordagem comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993). Contudo, para que isso ocorra, sem dúvida, é necessário que ele entenda o papel fundamental que possui, como educador, para a eficácia da aprendizagem de seus alunos.

No caso de P-03, identificamos, assim como nas atividades de P-01, avanços significativos. O professor demonstrou finalidades claras ao propor as tarefas (centradas principalmente na compreensão crítica da canção *Ella y Él*); atenção aos conhecimentos prévios dos alunos (por exemplo sobre o que sabiam acerca dos países retratados na música), planejamento do trabalho voltado à motivação e manifestou, ainda, incentivo à autonomia dos estudantes (ao propor a interação por meio do exercício descrito na Figura 10), o que corrobora nossa perspectiva de ensino que busca a

[...] autonomia na aprendizagem para que os alunos sejam cada vez mais conscientes e reflitam sobre seu processo de aprendizagem. Além disso, é importante oferecer a oportunidade de trabalhar com textos reais, ou seja, produzidos em contextos naturais¹⁴⁹. (GÓMEZ DEL ESTAL VILLARINO, 2015, n. p).

Referida atividade de interação proposta por P-03 revela uma configuração de seu papel não como transmissor de conhecimento, mas sim como facilitador do “processo de comunicação entre todos os participantes da aula” (BREEN; CANDLIN, 1980, p. 99), fatores pertinentes para a abordagem defendida neste trabalho de pesquisa.

No que tange às atividades desenvolvidas pelos três docentes pesquisados, compreendemos que houve avanços (principalmente nos casos de P-01 e P-03) e

¹⁴⁸ Tradução livre nossa. No original: “se dirigen a provocar el análisis y la comprensión de las propiedades formales y funcionales de estos fenómenos”.

¹⁴⁹ Tradução livre nossa. No original: “autonomía en el aprendizaje para que los aprendientes sean cada vez más conscientes y reflexionen sobre su proceso de aprendizaje. Además, es importante ofrecer la posibilidad de trabajar con textos reales, es decir, elaborados en contextos naturales”.

que eles têm relação, principalmente, com a disposição dos docentes, ainda que com limitações, de implementarem as mudanças. Conforme aponta Murillo (2007, p. 20) um fenômeno central em processos de qualificação diz respeito à necessidade de manter o ímpeto mesmo em momentos turbulentos, de modo que em relação à P-02, que evidenciou estar desmotivado, é necessário que ele reflita sobre a importância de seu papel para a configuração de um espaço educativo adequado, inclusive para que ele mesmo se sinta mais confortável em relação à sua prática.

5.4 DIMENSÃO 3: A ABORDAGEM DOS ELEMENTOS CULTURAIS

Entendemos que a cultura reúne os “valores que os membros de um determinado grupo têm, as normas que seguem, e os bens materiais que criam” (GIDDENS, 1996, p.58 apud SARMENTO, 2004, p.5). Compreendemos, ainda, que a aprendizagem qualificada de uma determinada LE está intimamente relacionada ao estudo dos elementos culturais que a ela dizem respeito¹⁵⁰. Isso se deve ao fato de que os idiomas se realizam num determinado ambiente social, político, linguístico, cultural de origem, e o conhecimento do referido ambiente pelo estudante possibilita a ele um uso mais competente dos recursos da língua.

É muito comum, por exemplo, que, quando estudadas temáticas próprias aos festejos do *Día de los Muertos* em aulas de ELE¹⁵¹, os alunos brasileiros entendam essa modalidade de celebração realizada pelos mexicanos como algo sem sentido. Sobre esse estranhamento inicial, Sarmento (2004, p. 16) afirma o seguinte:

Cada cultura expõe seus próprios padrões de comportamento, que podem parecer muito estranhos quando vistos por pessoas de outras culturas. Entretanto, todas as comunidades fazem sentido em seu dia a dia, e, quando os seus hábitos nos parecem estranhos, é porque não estamos entendendo seus comportamentos. Uma cultura deve ser estudada em termos de seus próprios significados e valores, e não de uma maneira etnocêntrica, que é o julgamento de outras culturas a partir da nossa própria cultura.

¹⁵⁰ Aqui, entendemos cultura como: “[...] parte integral na maneira que pensamos e falamos sobre educação em línguas estrangeiras. Cultura não é mais a alta cultura canônica de uma elite educada. Nem é comida exótica, feiras e folclore de um Outro orientalizado. Também não é o modo de vida de um autêntico falante nativo. Atualmente, cultura é uma complexa realidade histórica e simbólica que pede uma visão pós-estruturalista da relação histórica, identitária e ideológica entre linguagem/cultura. Ensinar língua e cultura é uma forma de política cultural e um reflexo da língua como força simbólica” (TAVARES, 2006, p.9).

¹⁵¹ Dia dos mortos. A celebração de origem indígena, que ocorre no México no dia dois de novembro de cada ano, tem como fundamento a crença de que, nessa data, os defuntos visitam seus parentes e amigos.

Somente um trabalho sistemático de exposição, análise e crítica de conceitos e preconceitos, concernentes ao idioma em estudo, pode permitir ao educando uma aprendizagem mais qualificada da LE. Sendo assim, as OC (BRASIL, 2006, p. 151), citando o **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECR** (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.25), apontam a necessidade de se aplicar, durante as aulas, atividades voltadas ao desenvolvimento da competência (inter)pluricultural do aprendiz, tendo em vista que:

[...] Na competência cultural de um indivíduo, as várias culturas (nacional, regional, social) às quais esse indivíduo teve acesso não coexistem simplesmente lado a lado. São comparadas, contrastam e interagem activamente para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada, da qual a competência plurilíngue é uma componente que, por seu turno, interage com outras componentes.

Consequentemente, o tratamento de assuntos relativos à competência cultural auxilia o aluno a compreender, de maneira mais efetiva, tanto a LE quanto o seu idioma materno.

Como constatamos nas entrevistas com professores e observações de aulas realizadas nas escolas do Celem-PR em Londrina, os professores citam certas dificuldades em abordar essa temática nas aulas. Desse modo, os artifícios propostos por Savignon e Sysoyev (2002, apud GUERREIRO, 2005, p.54) nos auxiliaram tanto na análise das atividades empreendidas pelos docentes como na proposição de melhorias para as suas práticas. Vejamos as quatro modalidades descritas pelos autores:

1.início e manutenção do contato intercultural para o aprendizado de valores, normas etc. da cultura da LE, agindo como representante de sua própria cultura; 2. antecipação de lacunas socioculturais que podem levar à criação de mal-entendidos, estereótipos e conflito intercultural; 3. uso de analogias, oposições, generalizações e comparações entre fatos e realidades de ambas as culturas; 4. classificação, compilação, generalização de informação sociocultural ao trabalhar com a mídia, incluindo a Internet.

Tendo em mente essas estratégias, fundadas no exame de normas, valores, estereótipos, generalizações, entre outros fatores, passamos à análise das entrevistas e aulas dos educadores integrantes desta pesquisa.

5.4.1 ENTREVISTAS, DESCRIÇÕES DE AULA E ATIVIDADES REQUALIFICADORAS

Identificamos duas características centrais nas entrevistas realizadas. A primeira é o que os educadores indicaram a relevância de tratar, em suas aulas, as questões culturais ligadas à língua espanhola e, a segunda, que todos eles, seja de maneira mais contundente, seja de forma eufêmica/tangencial, mostraram certa dificuldade em retratar essa competência nas suas práticas. Citaram como impeditivo, por exemplo, a inadequação do LD¹⁵² adotado e, ainda, a indisponibilidade de tempo para buscar outros materiais que abarquem a temática cultural.

Vejamos as questões direcionadas aos educadores e as transcrições das entrevistas:

E: Você considera relevante abordar os componentes culturais relacionados à Língua Espanhola em suas aulas? Se sim, de que forma os aborda? Encontra dificuldades?

P-01: Eu acho superimportante trabalhar. O problema é que o nosso livro é supercansativo, não traz nada cultural. Agora, no segundo ano, estou trabalhando o *Lazarillo de Tormes*. Um pouco do espanhol antigo, da literatura e a época da cavalaria. Trabalhei já *Dom Quixote* e um pouco da cultura espanhola da época, dos séculos XVI, XVII. Mas focado eu não tenho conseguido. Sei que é uma falha. A única coisa que trabalho todo ano é a festa do dia dos mortos, a gente faz altar, fazemos comida. Mas sabe o que acontece com aluno, eles acham que, se você foca muito nisso [sic], você está matando aula [...]. Culinária eu trabalhei, mas bem pouquinho [...]

P-02: Eu tenho alguma dificuldade em trazer material para eles. A questão do tempo, isso é meio complicado. Então, assim, eu pesquiso aquilo que eu consigo e trago. Eu trabalho com o *Día de Muertos*. Esse trabalho eu tenho material, eu tenho vários vídeos. Quando a gente tem laboratório de informática, dá pra fazer uma pesquisa legal, eles fazem, eles gostam de saber [...]. [Explico] por que é celebrado na data de finados, a influência do catolicismo. Eles gostam muito de saber, mas isso é um material que eu tenho juntado ao longo do tempo [...]. Eu tenho dificuldade de trabalhar a questão cultural por falta de tempo, falta de oportunidade de conseguir parar e fazer uma pesquisa. Agora, com a viagem para o Chile, consegui tirar muitas dúvidas deles em relação a muita coisa, não foi o tempo que eu gostaria de ter ficado lá pra fazer [essas pesquisas], mas

¹⁵² Cabe destacar que na Dimensão 6 deste Capítulo são discutidas questões relacionadas aos materiais didáticos utilizados pelos docentes, entre as quais incluímos considerações acerca da visão – sob determinados aspectos discutível – de um dado livro didático ser ou não adequado a certos contextos ou situações de ensino.

acho que isso [de eu ter ido a um país estrangeiro] desmistifica um pouco a ideia deles de: “ah, nunca vou conseguir usar o espanhol. Eu estou estudando espanhol pra quê?”. Eles acham que nunca vão sair daqui. Então você acaba influenciando os alunos e mostrando pra eles que sair daqui é fácil sim, e que o uso de espanhol fora daqui é viável e pode acontecer.

P-03: Eu tento. Eu acho que, para aprender uma outra língua, você tem que aprender a cultura, porque a cultura faz parte da língua. Sempre que possível trago aspectos relacionados à cultura seja culinária ou seja um autor, uma música.

Constata-se que os docentes afirmaram compreender a relevância da cultura para o processo do estudo de uma LE, sentimento que pode ser representado pelo seguinte trecho da fala de P-03: “Eu acho que, para aprender uma outra língua, você tem que aprender a cultura, porque a cultura faz parte da língua”. Contudo, explicaram que existem obstáculos para trabalhar os fenômenos culturais, em linhas gerais, ligados à inadequação do LD (P-01) e à falta de tempo para preparar atividades (P-02). Essa declaração de P-02, no entanto, é contraditória em relação à opção que assinalou no questionário (Q-11) em que revelou retratar em suas aulas, frequentemente, aspectos relacionados às temáticas culturais. Assim, as descrições de aula do professor, dispostas nos itens 5.4.2.2 e 5.4.3.2, auxiliam-nos na tarefa de elucidar quais eram, de fato, suas concepções e práticas sobre essa Dimensão da qualidade educativa.

Em relação à explicação de P-01 (ao afirmar que o LD é cansativo), cabe reiterar nossa perspectiva de que esse material não pode configurar-se como o recurso único de apoio ao trabalho docente. Em outras palavras,

É fundamental encarar o livro didático como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos. Visto a partir dessa concepção, o livro didático é – ou deve ser – um recurso a mais, entre tantos, de que o professor dispõe para estruturar e desenvolver seu curso e suas aulas, mesmo quando ele é o responsável por sua elaboração/organização, o que pode constituir em alguns casos uma vantagem e em outros, uma desvantagem. (BRASIL, 2006, p.154)

Isso posto, cabe destacar que P-01 não demonstrava uma visão anacrônica do LD, de acordo com a qual esse material seria o único meio viabilizador das práticas educativas.

Por outro lado, notamos, tanto nas falas dos docentes quanto em outras interações informais estabelecidas com eles, que, muitas vezes, o não aprofundamento das questões relativas ao universo cultural hispânico não se fundamentava principalmente na inadequação do LD¹⁵³, nem mesmo na falta de tempo para se fazer pesquisas. A justificativa baseava-se, mormente, em dois fatores: nas crenças dos profissionais a respeito do que deve ser entendido por cultura; e na insegurança deles de levar a cabo atividades relacionadas a esse aspecto. O primeiro fator pode ser verificado em falas dos educadores como as que seguem:

P-01/T¹⁵⁴-1: [...] no segundo ano, estou trabalhando o *Lazarillo de Tormes*. Um pouco do espanhol antigo, da literatura, e a época da cavalaria. Trabalhei já Dom Quixote e um pouco da cultura espanhola da época, dos séculos XVI, XVII.

P-01/T-2: A única coisa que trabalho todo ano é a festa do dia dos mortos, a gente faz altar, fazemos comida.

P-02/T-1 Eu trabalho com o *Día de Muertos*. Esse trabalho eu tenho material, eu tenho vários vídeos. Quando a gente tem laboratório de informática dá pra fazer uma pesquisa legal, eles fazem, eles gostam de saber [...].

P-02/T-2: Agora com a viagem para o Chile consegui tirar muitas dúvidas deles em relação a muita coisa.

Nota-se, por intermédio dos excertos, que as perspectivas dos docentes sobre cultura estão centradas em abordagens esporádicas de determinados aspectos literários (P-01/T1) e na explicação de curiosidades relacionadas a países onde se fala o espanhol (P-01 P-01/T2 e P-02/T1 e T2). Além disso, infere-se, dos trechos, que os professores compreendem que língua e cultura são elementos dissociados. Sendo assim, a última até pode ser estudada eventualmente, mas por meio de aspectos que nem sempre sofrem a devida contextualização social, histórica, geográfica etc. Desse modo, cabe reiterar que, neste trabalho, defendemos outra visão, segundo a qual

[...] a cultura é parte integrante no ensino de línguas, não se concebe ensinar língua estrangeira desvinculada da mesma. Discutir a cultura na aula não é somente mostrar para os alunos a gastronomia, o

¹⁵³ Mesmo porque há, sim, atividades voltadas à abordagem de fatores culturais no LD, ainda que, naturalmente, precisem passar por reestruturações do docente para melhor atender às suas necessidades pedagógicas.

¹⁵⁴ A consoante “T” representa o vocábulo trecho.

costume, o folclore, o estilo de vida, ou mesmo apontar o modo de vida da língua em estudo, apenas como curiosidade ou em nível de conhecimento cultural; pelo contrário, além disso, tais abordagens podem ser mostradas, porém de maneira contextualizada e reflexiva. (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2012, p.192)

Atividades atinentes ao *Día de los Muertos* ou mesmo a obras literárias podem e devem ser realizadas, porém, não de forma estereotipada ou como meras curiosidades, ou seja,

Trabalhar cultura na aula de LE é proporcionar ao aprendiz um diálogo entre a literatura, a poesia, as questões sócio-históricas da língua em estudo. Não se pode esquecer que estudar a cultura do outro não é impor para o aluno esta como superior, pelo contrário, é oportunizar ao aprendiz a ampliação de seus conhecimentos, bem como despertar o interesse de vivenciar essa nova cultura. (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2012, p.192)

O segundo construto prejudicial para o trabalho dos elementos culturais nas aulas pesquisadas tem relação com a formação inicial e continuada dos professores, que é, por vezes, insuficiente. Pelo que verificamos, os profissionais evitavam as temáticas culturais porque poderiam, no plano hipotético, surgir muitos questionamentos dos discentes sobre os quais não conseguiriam discutir com propriedade. Por isso, mesmo P-02 afirmou conseguir sanar várias dúvidas de seus alunos somente depois de realizar uma viagem ao Chile, tendo em vista que a imersão cultural proporcionada por esse passeio teria lhe conferido um saber mínimo para esclarecer as inquietações dos aprendizes¹⁵⁵. Nesse sentido, mostraram-se ainda mais relevantes as capacitações anteriormente promovidas pela Seed-PR (atualmente descontinuadas), que oportunizavam aos docentes de LE intercâmbios com outros professores com mais conhecimento sobre, entre outros assuntos, temas culturais hispânicos.

5.4.2 DESCRIÇÕES DE AULAS OBSERVADAS – PRÉ-INTERVENÇÃO

Após termos exposto as considerações a respeito das perspectivas dos docentes pesquisados acerca do tratamento dos fenômenos culturais em aula e, ainda, das bases em que sedimentamos nossas reflexões a esse aspecto,

¹⁵⁵ Há duas questões a se destacar dessa afirmação: 1) evidentemente, para se conhecer uma cultura estrangeira não é imprescindível que visitemos o país em que ela se desenvolve; 2) o trabalho com cultura nas aulas de LE não pode se construir na forma de abordagem de curiosidades, como se supõe pelo comentário de P-02.

apresentamos, na sequência, algumas das atividades realizadas pelos professores observados e suas respectivas análises.

5.4.2.1 DESCRIÇÃO DE AULA DE P-01

Antes de iniciar uma unidade do livro em que se retratava o consumismo, P-01 levou aos alunos uma música denominada “*Puto Dinero*”, do grupo espanhol Ska-P, com versos como: “*Comprar, cosas que no valen pa na*”; “*Comprar, para olvidarlás en el desván. Comprar, es un placer excepcional*”; “*Comprar, como me gusta despilfarrar*”. Após terem escutado a canção e desenvolvido uma atividade de vocabulário a ela relacionada, o professor perguntou aos educandos o que haviam compreendido sobre ela. Os estudantes, alguns com certa dificuldade e com o auxílio do docente, chegaram à conclusão de que a composição fazia uma crítica ao consumo excessivo de produtos mercadológicos. Posteriormente, o professor dirigiu aos alunos indagações do tipo: “*Y tú, João, ¿compras mucho? ¿Te consideras consumista?*” Depois das perguntas, o educador usou o tema da canção como forma de dar início ao capítulo do LD que retratava, igualmente, fatores relativos a compras desmedidas e sem necessidade.

5.4.2.2 DESCRIÇÃO DE AULA DE P-02

Em uma sequência de atividades relacionadas a problemas ambientais, P-02, primeiramente, exibiu um curta-metragem produzido por Javier Fanañas, de 2007. Tratava-se de um diálogo entre o nosso planeta e um médico, quem identificava os problemas da Terra. P-02 pediu aos alunos que respondessem por escrito a uma sequência de perguntas sobre o vídeo (“*¿Cuáles son los síntomas del paciente?*”; “*¿Cuál es la enfermedad?*”; “*¿Existe remedio para la enfermedad?*”). Os alunos responderam no próprio livro e o professor apenas corrigiu no material, portanto, não houve discussões sobre as respostas. Após esses exercícios havia, no livro, a seguinte tira cômica¹⁵⁶ do quadrinista argentino Cristian Dzwonik:

¹⁵⁶ Ramos (2014, p.40-41) descreve algumas características elementares da tiras cômicas: “-tendem a apresentar formato fixo, de uma coluna; - a tendência é que o formato seja horizontal, de um (mais comum) ou dois andares; - em revistas em quadrinhos, pode aparecer também na vertical; [...] - é comum aparecer na parte de cima da tira o título e o nome do autor; - em coletâneas feitas em livros, essas informações são suprimidas das tiras porque aparecem em geral na capa da obra ou nos títulos das páginas virtuais; - os personagens podem ser fixos ou não; há predomínio da sequência narrativa, com uso de diálogos”.

Figura 11 – Tira cómica de Gaturro

Fonte: **Cercanía** – EF (2012, p. 67)

Depois da exposição da tira cômica, o próprio LD sugeria uma série de elementos a serem discutidos, concernentes à variedade vocabular, às figuras de linguagem e ao cartunista, o autor de referida tira cômica. Os alunos apenas responderam às questões disponíveis no livro, sem debates aprofundados sobre temáticas culturais.

5.4.2.3 DESCRIÇÃO DE AULA DE P-03

Os alunos começaram a aula fazendo um cartaz em comemoração ao aniversário de publicação da obra literária **Don Quijote de la Mancha**, de Miguel de Cervantes. Em aulas anteriores, o docente havia apresentado um trecho dessa obra (o Capítulo VIII, *La aventura de los molinos de viento*), abordando algumas características dos personagens (aparecem, no trecho, *Don Quijote* e *Sancho Panza*) e dos romances de cavalaria (por exemplo, a sua popularidade na Espanha do século XVI). Como P-02 havia trabalhado o gênero textual infográfico, decidiu estimular os alunos a utilizá-lo para homenagear a obra cervantina. O educador orientou os alunos a buscarem em casa figuras e informações sobre o texto em

estudo. Por meio desses elementos levados pelos estudantes, foram produzidos cartazes em sala com o auxílio do professor¹⁵⁷. As atividades mencionadas, desenvolvidas por P-03, e também aquelas realizadas por P-01 e P-02, são analisadas no tópico a seguir, por meio da base teórica explicitada nos itens 5.4 e 5.4.1 (BRASIL, 2006; SARMENTO, 2004; TAVARES, 2006; TEIXEIRA; RIBEIRO, 2012).

5.4.2.4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES – PRÉ-INTERVENÇÃO

Nas atividades descritas anteriormente, verificamos a abordagem tangencial de componentes culturais por meio de uma música, de uma charge e de uma obra literária hispânicas. Sem dúvida, esses textos poderiam ser instrumentos efetivos para o estudo sistemático de elementos culturais relativos ao idioma espanhol. Entendemos, porém, que há alguns fatores a serem repensados nas práticas observadas, e que elas deveriam ser reestruturadas considerando, primeiramente, que:

[...] o que um aluno de uma língua estrangeira precisa aprender para adquirir a competência comunicativa é que não se trata de adaptar-se a qualquer uma das culturas estrangeiras, e esquecer a sua própria identidade cultural. Em vez disso, a tarefa dos participantes numa situação intercultural será a de negociar, por meio de pistas implícitas ou explícitas, um sistema, adequado ao cenário, de padrões (inter)culturais e regras linguísticas e pragmáticas de interação. (SERCU, 2004, p.116)¹⁵⁸.

Ou seja, é preciso comparar, contrastar e promover interações críticas dos fenômenos culturais relacionados à LM com aqueles atinentes à LE. P-01, por exemplo, levou à aula uma canção com uma infinidade de elementos culturais que deveriam ser alvo de análise e contextualização, tais como: o grupo musical espanhol *punk* que a interpreta, o qual, geralmente, produz músicas críticas ao sistema capitalista; o contexto sócio-histórico-político-econômico em que foi

¹⁵⁷ Entendemos, nesta tese, que a competência cultural e a competência comunicativa são elementos intrinsecamente imbricados. Não obstante, descrevemos aqui - para efeito analítico -, os aspectos centrais relacionados mais propriamente à dimensão cultural. Outros componentes referentes, por exemplo, ao desenvolvimento das habilidades linguísticas, foram abordados na Dimensão 2 (*A competência comunicativa e as habilidades linguísticas*) deste Capítulo.

¹⁵⁸ Tradução livre nossa. No original: “[...] what a foreign language learner needs to learn in order to attain communicative competence is not how to adapt to any one of the foreign cultures present, and forget about his/her own cultural identity. Rather, the task of the participants in such an intercultural situation will be to negotiate, by means of implicit or explicit cues, a situationally adequate system of (inter)cultural standards and linguistic and pragmatic rules of interaction”.

produzida, o uso de gírias e suas implicações para a interpretação da letra, a presença de marcas de variação linguística etc. No entanto, somente se tratou, superficialmente, do tema central, ou seja, o consumismo. Caso os demais elementos fossem abordados, teríamos uma aprendizagem mais significativa, em que os novos conhecimentos auxiliariam os discentes a analisar as suas identidades originárias. Nessa perspectiva, defendida por Brun (2004, p.75), o estudante de LE

[...] gerencia permanentemente a diversidade no seu processo de aprendizagem e, por conseguinte, revisa princípios, reorganiza seus vínculos socioculturais, reelabora sentimentos acerca de si mesmo e do mundo. Deste modo, o contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras pode significar uma verdadeira e inerente re(construção) identitária.

Consideramos que essa prática de comparar, contrastar e promover a interação da cultura materna com a cultura alvo também deveria ser a base dos trabalhos de P-02. Contudo, entendemos que isso não ocorria nas suas aulas, conforme esclarecemos a seguir, porque o docente tinha uma visão do ensino de língua, demonstrada em sua entrevista¹⁵⁹, que dissociava os elementos culturais do estudo dos elementos linguísticos. Essa perspectiva, no entanto, está em desacordo com o marco teórico desta tese, que compreende esses fenômenos como relacionados (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2012, p.192).

A atividade proposta por P-02 – ligada à produção artística de um chargista muito conhecido no mundo hispânico – poderia ter sido realizada de forma a despertar diferentes sentimentos de reelaboração identitária nos alunos. Sem dúvida, o gênero tira cômica¹⁶⁰ é oportuno para desenvolver práticas interculturais, porque combina componentes facilitadores à aprendizagem, tais como enunciados verbais e não verbais (ANTAS, 2014, p.37). Algumas de suas características são:

[...] sequência ou tipo textual narrativo; personagens fixos ou não; narrativa que ocorre em um ou mais quadrinhos [...]. Além disso, rótulo, formato, suporte e veículo de publicação podem dizer muitas informações e orientar a percepção do gênero em questão.

Cabe reiterar que as tiras cômicas não são compostas apenas por elementos verbais. Sendo assim, o seu estudo em sala de aula deve levar em consideração a

¹⁵⁹ No momento em que revela não ter tempo para lidar com os fenômenos culturais.

¹⁶⁰ Agarie (2017, p.94), com base em Ramos (2007, 2011, 2014), categoriza a *HQ* como um “hipergênero, visto que é considerada um grande rótulo que abarca distintos gêneros autônomos que têm em comum a linguagem dos quadrinhos”. Nesse sentido, a tira cômica seria um desses gêneros ligados à *HQ*.

premissa de que componentes como formato, sequência de quadros e balões, traço utilizado, expressão dos personagens, enfim, todos os elementos não verbais também são essenciais ao seu entendimento. Assim, é preciso compreender que, nesse gênero, a linguagem:

[...] não está presente somente naquilo que está escrito nos balões. Admitir isso seria afirmar que a linguagem é somente palavras, ou seja, um sistema de signos linguísticos. Como dito, a linguagem nos quadrinhos se dá não somente pelos enunciados verbais, como também através das expressões faciais, na forma dos balões, e até mesmo na maneira como estão desenhadas as letras dos enunciados. (ANTAS, 2014, p.39)

Não obstante, a atividade proposta por P-02 foi desenvolvida de maneira que nem as características do gênero textual, nem a competência pluricultural do aluno foram exploradas em toda a sua potencialidade.

Empreender atividades em que as culturas são comparadas e contrastadas é relevante, conforme explicamos no item 5.4, para que o aluno desenvolva a sua competência pluricultural de uma maneira

[...] receptiva ao exercício da crítica e da [...] ética, na defesa de princípios e valores humanos que respeitem a alteridade. Neste sentido, a experiência do encontro com o outro faz parte da condição humana. Só conseguimos ver a diferença a partir da nossa própria identidade (...). Urge, então, ousar sermos nós através do outro... (PERES, 1999, p.49)

Para que os estudantes possam entender as singularidades relacionadas a um falante de língua espanhola, por exemplo, é importante que conheçam o contexto de produção dessa língua. Na atividade descrita de P-02, item 5.4.2.2, o ambiente sócio-político-ideológico-linguístico em que as aventuras do personagem *Gaturro* se ambientam não foi abordado. Concebemos que não se pode prescindir desse elemento, porque:

A aprendizagem de uma língua estrangeira é diferente da aprendizagem de outras disciplinas, principalmente pelo seu caráter social, que prevê a interação, direta ou indiretamente, do indivíduo com povos e culturas diferentes da sua. Estando contemplada na área de conhecimento das ciências humanas, a aprendizagem de uma língua adquire um caráter individual e único, já que exige processos cognitivos ligados à experiência de vida de cada indivíduo. Conhecer a comunidade na qual a língua-alvo está inserida é imprescindível, principalmente, se considerarmos a língua como um

dos códigos que melhor representa a cultura de um povo.
(BERGMANN, 2002, p.64)

Portanto, conhecer a comunidade linguística onde transcorrem as aventuras de *Gaturro* é uma forma de os alunos compreenderem a tira cômica de maneira mais efetiva. Esse gênero possui características específicas, ligadas a fenômenos culturais próprios aos lugares de produção – seja a linguagem usada, seja a menção a fatores sociais, políticos e filosóficos geograficamente demarcados – que precisam ser examinadas detidamente para que o aluno consiga compreender o fragmento de maneira efetiva. Porém, se trabalhada adequadamente, “a tira cômica em sala de aula pode incitar a discussão crítica sobre os diversos aspectos da cultura meta e da própria [do aluno], gerando bons frutos em seu emprego em ambiente escolar” (AGARIE, 2017, p.24).

Na tira cômica em questão, por exemplo, há duas onomatopeias (“piii” e “paaá”) alusivas a sons presentes em um congestionamento, as quais, nem sempre, são compreendidas com facilidade pelos alunos. Desse modo, caberia efetuar uma discussão intercultural com os estudantes acerca das onomatopeias nas diferentes culturas e línguas. Essa atividade se converteria em momento propício para o entendimento dos discentes de que mesmo as comunidades falantes de línguas similares possuem variadas formas de representar as suas experiências. É oportuno, desse modo, que os alunos sejam munidos desses conhecimentos, de maneira que o texto em estudo atinja o efeito esperado.

Entendemos, ainda, que seria relevante uma atividade de contextualização dos personagens para que o efeito humorístico da tira cômica fosse alcançado. É importante, por exemplo, o conhecimento do fato de que *Gaturrín* é um filhote de gato, adotado por *Gaturro* como sobrinho e que pronuncia os vocábulos **Gato** como **Gatudo** e **por** como **pod** dada a fase do desenvolvimento linguístico em que ele se encontra e não em razão de questões relacionadas à variação linguística ou jargão. Como explica Agarie (2017, p. 103), com base em Possenti (2013):

[...] o discurso humorístico apela a uma memória ou saber de dados que remetem a outros textos ou contextos, dos quais podem fazer parte os FC¹⁶¹. O desconhecimento deles pode não resultar no riso, o que não implica que o humor seja cultural, ou seja, a cultura não pode ser vista como uma característica definidora do texto

¹⁶¹ Fenômenos culturais.

humorístico. O que ocorre é que, quando no texto falta a memória e exigem-se explicações, perde-se o efeito humorístico.

É fundamental que o docente conheça as estratégias de enunciação do autor e possa discuti-las com seus alunos, já que elas oferecem indícios necessários para uma compreensão mais eficaz do texto. Destarte, Freitas, Gallo e Hottz (2008, n.p.) dissertam o seguinte:

Depois de analisar os quadrinhos de *Gaturro*, à luz dos conceitos de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) e competência comunicativa (MAINGUENEAU, 2002), vimos como se estruturam as estratégias utilizadas pelo enunciador para dar pistas ao leitor sobre a construção de sentido do texto. Observamos vários tipos de jogos léxicos, analogias, homônimas, conhecimentos de mundo, baseados na situação de enunciação¹⁶².

Notamos, na tira cômica estudada, alguns dos elementos constantemente utilizados por Nik, como jogos de palavras e analogias. Além disso, vemos que é preciso acionar o conhecimento de mundo do aluno para uma melhor compreensão dela. Na cultura brasileira, em que o nosso aprendiz está imerso, similarmente ao contexto da tira, em geral privilegia-se a produção de objetos industrializados em detrimento da manutenção da natureza. A compreensão das estratégias narrativas de Nik e o estímulo do professor para que os alunos acionem os seus conhecimentos prévios são, portanto, relevantes para o desenvolvimento da competência pluricultural dos educandos.

Consideramos, igualmente, que P-03, ao abordar a obra **Dom Quixote de la Mancha**, além de ter pedido aos alunos que buscassem curiosidades e elementos referentes ao texto para serem expostos em cartazes, poderia, igualmente, ter promovido um estudo mais qualificado da obra. Desse modo, tanto os constituintes literários de **Dom Quixote** quanto a sua contextualização histórico-linguístico-cultural seriam alvo das atividades. Gómez del Castillo e Establier Pérez (1997, p. 400) oferecem sequência de seis passos que consideram adequada para o trabalho com o texto hispânico mais lido no mundo:

1. Explicação social e histórica da época. 2. Introdução biográfica de Cervantes e visão geral de sua obra. 3. Exposição da essência de

¹⁶² Tradução livre nossa. No original: “Tras haber analizado las tiras cómicas de *Gaturro*, bajo los conceptos de géneros del discurso (BAKHTIN, 2003) y de competencia comunicativa (MAINGUENEAU, 2002), hemos visto cómo se dan las estrategias utilizadas por el enunciador para dar las pistas para la construcción del sentido por el lector. Observamos varios tipos de juegos léxicos, analogías, homonimias, conocimientos de mundo, basados en la situación de enunciación”.

Dom Quixote e das principais coordenadas do texto. 4. Leitura conjunta e explicação do vocabulário básico usado de maneira reiterada na obra. 5. Realização de várias atividades de compreensão leitora. 6. Discussão e esclarecimento de dúvidas¹⁶³.

Além disso, Gómez del Castillo e Establier Pérez (1997, p.400) explicam a pertinência de aproveitar-se atividades extratextuais com o intuito de promover “a aproximação do aluno ao contexto, fazendo do livro uma obra viva”¹⁶⁴. Nesse sentido, sugerem que os aprendizes façam estudos de paisagens e lugares e cervantinos:

[...] como o culminar de experiência, propomos a realização da "rota do Quixote", que inclui lugares e paisagens cervantinos (El Toboso, Argamasilla de Alba, Quintanar da Ordem etc.) ou relacionados ao *Dom Quixote* (visita ao museu que reúne diferentes edições do livro em diversas línguas), cenários da obra (casa de Dulcineia, visita aos moinhos de vento etc.) [...] etc¹⁶⁵.

Um estudo holístico, isto é, mais complexo, e uma contextualização histórica, social, política, cultural e linguística da obra cervantina, caracterizariam uma abordagem letiva diferente daquela, frequentemente difundida no Brasil, segundo a qual “implicitamente se assume que a informação cultural poderia ‘ser servida’ como um prato exótico”. (GODOI, 2001, p. 230). De acordo com o viés analítico especificado anteriormente, objetiva-se que o aluno

[...] aprecie o trabalho mais importante escrito em nosso idioma, que seja capaz de desfrutar de aprendizagem, de tirar proveito da leitura e de enriquecer a sua visão da literatura espanhola, da língua e, acima de tudo, da nossa idiossincrasia, nossa sensibilidade e nossa cultura¹⁶⁶. (GÓMEZ DEL CASTILLO; ESTABLIER PÉREZ, 1997, p. 405)

¹⁶³ Tradução livre nossa. No original: “1. Explicación histórica y social de la época. 2. Introducción biográfica de Cervantes y visión general de su obra. 3. Exposición del espíritu del Quijote y de las principales coordenadas del texto. 4. Lectura en común y explicación del vocabulario básico que se irá repitiendo a lo largo de la obra. 5. Realización de actividades diversas de comprensión lectora. 6. Puesta en común y aclaración de dudas”.

¹⁶⁴ Tradução livre nossa. No original: “el acercamiento del alumno al contexto haciendo del libro una obra viva”.

¹⁶⁵ Tradução livre nossa. No original: “Por último, y como culminación de la experiencia, propondremos la realización de la «ruta del Quijote», que comprende lugares y paisajes cervantinos (El Toboso, Argamasilla de Alba, Quintanar de la Orden, etc.) o relacionados en el Quijote (visita al museo que recoge las diferentes ediciones del libro en distintas lenguas), escenarios de la obra (casa de Dulcinea, visita de los molinos de viento, etc.), etc.”.

¹⁶⁶ Tradução livre nossa. No original: “disfrute de la obra más importante escrita en nuestro idioma, que sea capaz de gozar el aprendizaje, de aprovechar la lectura y de enriquecer su visión de la literatura española, del idioma y, por encima de todo, de nuestra idiosincrasia, nuestra sensibilidad y nuestra cultura”.

Por esse motivo, propusemos aos docentes uma mudança no trabalho dos fenômenos culturais, indicando a necessidade de que fossem elaboradas atividades nessa direção, tendo em vista, justamente, a relação entre a tríade língua-cultura-identidade. Nesse sentido, Kramsch (1998, p.65) enuncia o seguinte:

É amplamente aceito que haja uma conexão natural entre a língua falada por membros de um grupo social e a identidade daquele grupo. Os falantes se identificam e eles próprios são identificados como membros dessa ou daquela comunidade de fala e discurso por meio do seu sotaque, do vocabulário e dos padrões de discurso¹⁶⁷.

Desse modo era imprescindível que essa conexão entre língua e cultura fosse alvo de atividades mais sistemáticas nos cursos pesquisados. Assim, indicamos essa necessidade aos docentes.

5.4.3 DESCRIÇÕES DE AULAS OBSERVADAS – PÓS-INTERVENÇÃO

As atividades descritas a seguir foram realizadas após as nossas orientações de mudança aos docentes. Verificamos, portanto, a influência (em maior ou menor grau) dessas diretrizes nas práticas dos professores investigados.

5.4.3.1 DESCRIÇÃO DE AULA DE P-01

O docente levou à discussão um texto a respeito das “*Abuelas de la Plaza de Mayo*”, a fim de preparar os seus alunos para uma série de atividades (que durou cerca de três semanas) sobre períodos autoritários em países hispânicos. No texto, evidenciava-se que esse grupo de senhoras argentinas buscava por seus netos sequestrados durante a ditadura militar naquele país. Variados questionamentos sobre o assunto foram feitos aos estudantes, por meio dos quais foi possível lhes revelar as consequências desse momento histórico para os cidadãos argentinos. Além disso, o professor indagou, também, sobre as semelhanças entre as ditaduras brasileira e argentina.

¹⁶⁷ Tradução livre nossa. No original: “*It is widely believed that there is a natural connection between the language spoken by members of a social group and that group’s identity. By their accent, their vocabulary, their discourse patterns, speakers identify themselves and are identified as members of this or that speech and discourse community*”.

5.4.3.2 DESCRIÇÃO DE AULA DE P-02

O educador realizou diversas atividades relativas ao *Día de los Muertos* e a suas manifestações em diferentes países hispânicos. Para tanto, utilizou, entre outros elementos, o texto *Día de los Muertos: cómo se celebra en América Latina*¹⁶⁸, o qual expunha as semelhanças e diferenças dessa celebração em países como Guatemala, Honduras, Costa Rica, Equador e México e nas comunidades das zonas rurais do Peru.

Desse modo, pôde assinalar as origens indígenas, *aztecas*, *mayas*, *purepechas*, *nahuas* e *totonacas*, do festejo. No entanto, ao realizarem as atividades de reflexão sobre o texto, os alunos receberam com estranhamento o caráter alegre conferido ao dia. Então, P-02 procurou desconstruir os preconceitos dos estudantes a respeito desse aspecto cultural com outras atividades.

Após duas aulas foi feita uma festa orientada por essa temática. Foram convidados, inclusive, outros alunos da escola, que tinham alguma relação de amizade ou parentesco com os estudantes de espanhol. Os aprendizes estavam muito animados e curiosos com os ornamentos e com a festa. Uma aluna disse que aprendera a fazer as flores do Dia dos Mortos no *youtube*. A diretora também havia comparecido e o docente explicou a ela do que se tratava.

P-02 disse aos alunos que seria importante que todos provassem o guacamole que havia feito com o auxílio da cozinheira da escola. A irmã menor de uma das alunas (de cerca de 11 anos) perguntou a P-02 o que era esse alimento mexicano e ele, então, explicou a composição do prato. O docente foi buscar a iguaria e disse que havia ficado muito boa, momento em que todos os alunos se levantaram das cadeiras onde estavam para provar o guacamole. A maioria dos alunos fez comentários positivos sobre o gosto.

A sala estava ricamente decorada com desenhos de caveiras, velas, com fotos de pessoas já falecidas, diferentes pratos etc. Havia, ainda, música relacionada à festa. Os alunos conversavam sobre o tema da morte.

¹⁶⁸ Adaptado pelo professor para uso em sala de aula, do *site*: <viajeros.com>. Não havia, no material da atividade em questão, nenhuma informação acerca da data de acesso.

5.4.3.3 DESCRIÇÃO DE AULA DE P-03

O docente analisou com os alunos a lenda como gênero textual. Desse modo, foram estudadas lendas africanas, indígenas e hispânicas e as possíveis relações entre elas. O educador promoveu uma aula prática, no laboratório de informática, em que os estudantes deveriam buscar informações sobre as origens de determinadas lendas, previamente selecionadas por ele. Após a coleta de dados, foram feitas algumas atividades com a narrativa mexicana *La Llorona (Cihuacóatl)*. No exercício proposto, explicava-se, por meio de um texto escrito, que a referida lenda foi recolhida entre os cidadãos da Cidade do México por uma professora da *Universidad Autónoma de México – Unam*. Explicou-se, por intermédio do relato, que, ao chegar ao México, os espanhóis não conseguiam pronunciar o nome de *Cihuacóatl* e, portanto, nomearam-na como *La Llorona* porque essa personagem chorava continuamente em virtude da destruição dos povos originários, provocada pela chegada dos ibéricos, segundo as premonições da divindade. P-03 discutiu com os educandos o sentido de “pré-hispânico”, o que *Cihuacóatl* previra para o seu povo e as razões para que a lenda fosse contada no *Día de los Muertos* no México.

5.4.3.4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES – PÓS-INTERVENÇÃO

Na atividade realizada por P-01 notamos uma sensível mudança em relação àquela aplicada anteriormente às nossas intervenções. As conhecidas “*Madres de la Plaza de Mayo*” foram devidamente retratadas como personagens elementares de alguns dos principais eventos da história recente da Argentina. Essa contextualização proporcionou aos educandos uma compreensão mais satisfatória tanto das reivindicações dessas senhoras quanto do próprio período ditatorial daquele país sul-americano. Tal percepção foi promovida fazendo uso, inclusive, dos conhecimentos que os alunos já possuíam sobre a história política brasileira e o seu período ditatorial. Nesse sentido, foi efetivada uma prática intercultural adequada, em que o docente não concebeu a língua como

[...] um mero instrumento a ser “dominado” pelo aluno, segundo progressões de complexidade apenas morfosintática ou de apresentação de situações “comunicativas”. O perfil de interculturalista, sensível aos processos discursivos, requer que o profissional considere especialmente, em sua prática, os processos

de produção-compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sócio-cultural (SERRANI, 2005, p.18).

P-02 e P-03 também evidenciaram a preocupação de não retratar apenas as questões de fundo instrumental da língua e, desse modo, levaram os seus estudantes a uma compreensão mais efetiva do discurso, correlacionada a temáticas identitárias do idioma em estudo. P-02 fez a devida contextualização dos elementos culturais ligados ao *Día de los Muertos*, esclarecendo a sua origem e as conexões com o período pré-hispânico da América Latina, além de realizar, com o auxílio dos alunos, a comparação com a celebração do dia de finados no Brasil. Procurou, inclusive, desconstruir os preconceitos dos discentes atinentes às formas de celebração do dia dos mortos em outras culturas, demonstrando que eram diferentes daquelas seguidas pelos aprendizes.

Não obstante, apesar de ter tido uma postura acertada ao promover o estudo de questões culturais, P-02 precisaria rever a necessidade de se realizar uma celebração do Dia de Finados em sala de aula, tal qual a de comunidades hispânicas. Extraído do contexto real no qual acontece, corre-se o risco de reduzir o evento à mera apresentação de curiosidades, que não têm sentido fora do local de origem. Portanto, é relevante fugir desse risco, como indica Lima (2008, p. 102-103) ao revelar que é necessário evitar a

[...] trivialização [...], estereotipagem, tergiversação e a famosa prática souvenir. Isso significa dizer que os conteúdos são abordados de forma superficial e banal; que as celebrações são feitas de maneira descontextualizada; que as práticas discursivas demonstram estereótipos culturais; que não se confrontam as situações de opressão e que não se tem uma preocupação em se fazer uma leitura crítica dos aspectos culturais da língua-alvo. (LIMA, 2008, p. 102-103)

Outra situação relacionada à trivialização cultural que notamos na aula de P-02, descrita no item 5.4.3.2, se deu quando o educador disse aos alunos que todos teriam que provar um prato, o guacamole, geralmente adotado pelo senso comum como um ícone da cultura mexicana. Nesse sentido, o professor precisaria, ainda, superar essas estratégias de tratamento do elemento cultural, as quais não conduzem o aluno a uma aprendizagem representativa da língua espanhola.

No que se refere às atividades de P-03, seguindo um viés de ampliação crítica da visão de mundo do aluno, o docente retratou as questões concernentes à lenda como gênero textual. No estudo de *La Llorona*, oportunizou aos aprendizes o

conhecimento e a análise de temáticas sócio-histórico-linguístico-culturais relativas às interações entre as culturas hispânicas e as pré-hispânicas, permitindo a percepção de que, em sua estrada em direção à aprendizagem de uma LE, eles não enfrentam somente a

[...] tarefa de aprender uma porção de novas informações sobre o léxico, a gramática e a pronúncia, que terão que ser internalizadas para poderem ser usadas. As palavras novas não são simplesmente os rótulos novos para os velhos conceitos, a nova gramática não é simplesmente uma nova maneira de arrumar e ordenar palavras, e as novas pronúncias não são tão somente as maneiras 'diferentes' de articular sons. Tudo isso faz parte das características culturais de uma outra comunidade etnolinguística. (GODOI, 2005, p. 10)

O estudo da lenda, portanto, viabilizou o conhecimento de como teriam se dado algumas das interações entre as culturas espanhola e as pré-hispânicas em países que falam aludido idioma. Igualmente, chamou a atenção para o fato de que esses contatos geraram determinados conflitos sociais, mesclas e influências mútuas e que, finalmente, acabaram compondo (de maneira sincrética) os fenômenos culturais hoje existentes em diversos territórios hispano-americanos, como a celebração do *Día de los Muertos*. Essa perspectiva corrobora a visão de Kramsch, a qual propõe uma abordagem do tema que

[...] toma o discurso como o momento integrador no qual a cultura é vista, não meramente como comportamentos a serem adquiridos ou fatos a serem aprendidos, mas como uma visão de mundo a ser descoberta na língua e na interação de interlocutores que usam aquela língua. (KRAMSCH, 1991, p.237)

Em suma, esses estudos podem ter auxiliado os aprendizes a serem mais polidos, conceito este que, na visão de Kramsch (1996, p.5), é:

[...] um outro termo para competência cultural: uma combinação de conhecimento de mundo e do seu próprio lugar e dos outros neste mundo, uma atitude descentralizada frente à sua própria cultura e a do outro, e um tipo de comportamento que tanto se conforma a convenções sociais quanto cria suas próprias.

Ainda que as práticas dos três docentes pesquisados tenham acertos, julgamos que elas deram apenas um primeiro passo no sentido do estabelecimento de processos voltados ao desenvolvimento da competência cultural dos alunos. Em vista disso, entendemos que seria necessário aprimorar os trabalhos interculturais

efetivados nas aulas desses educadores para que a cultura não fosse vista como elemento a ser focado apenas em situações específicas e esporádicas, isto é,

[...] como uma “quinta” habilidade no ensino de LE pressupõe separar língua das quatro principais habilidades, ou seja, significa ensinar cultura de forma separada, negando a relação da interdependência que existe entre língua e cultura em cada uma de suas formas e demonstrações, o que acreditamos que deva ser evitado. (FRANÇA; SANTOS, 2008, p.84)

Para o desenvolvimento da referida competência, é pertinente que os educadores alicercem as suas aulas em atividades que unam os fenômenos culturais aos linguísticos. Desse modo, não apenas as manifestações culturais mais evidentes, relacionadas a festas, culinária, vestimentas etc., seriam priorizadas e os educadores poderiam evitar, como dito anteriormente, atividades de trivialização e estereotipagem (LIMA, 2008), perniciosas à qualidade educativa.

Em uma segunda etapa de qualificação, os cursos pesquisados deveriam explorar regularmente componentes mais diversificados, como aqueles retratados pelos Estudos Culturais, os quais consideram muito pertinente a análise do “[...] conteúdo político das manifestações culturais, da indústria cultural e do consumo de produtos culturais” (LIMA, 2010, p.87). O tratamento mais sistemático de questões atinentes à competência cultural, de acordo com esse formato, auxiliaria o discente a rever não apenas a sua forma de pensar o mundo como também a comunicar-se melhor na língua estrangeira. Além disso, assim ele superaria preconceitos e estereótipos relativos ao idioma em estudo.

5.5 DIMENSÃO 4: O TRATAMENTO DO ERRO

Dissertamos aqui sobre os componentes referentes às concepções de erro e ao tratamento que os docentes dispensam a ele durante as suas atividades letivas. Primeiramente, faz-se relevante abordar as principais linhas teóricas que lidam com o tema e que tiveram forte influência nas últimas décadas, quais sejam: Análise Contrastiva (AC), Análise de Erros (AE) e Abordagem Comunicativa. Em relação à primeira perspectiva, o linguista americano Robert Lado (um de seus estudiosos mais proeminentes) enunciava a importância central da língua materna do estudante em seu processo de aprendizagem de LE. No Prefácio à sua obra **Linguistics across cultures:**

applied linguistics for language teachers (1957), o autor explica o seguinte sobre o então nascente campo da AC:

Este livro apresenta um campo relativamente novo da lingüística aplicada e da análise de cultura, especificamente a comparação de quaisquer duas línguas e culturas para descobrir e descrever os problemas que os falantes de uma das línguas terá [sic] ao aprender a outra [...]. Este livro baseia-se no pressuposto de que podemos prever e descrever as estruturas [patterns] que causarão dificuldades de aprendizagem, e aquelas que não causarão dificuldades, ao compararmos sistematicamente a língua e cultura a ser aprendida com a língua nativa e a cultura do aluno. Do nosso ponto de vista, a preparação de materiais pedagógicos e experimentais atuais deve ser baseada nesse tipo de comparação. (LADO, 1957; 1971, p. 7 apud FORTES, 2008, p. 47).

Nesse sentido, além de colocar os erros em um lugar central no processo de aprendizagem da LE, a AC também os classifica como componentes previsíveis e possíveis de serem evitados. Além disso, a LM possui um papel de destaque nessa concepção, tendo em vista que os desvios cometidos pelo aluno seriam oriundos dela. Desse modo:

Lado supunha que quase todos os erros seriam explicáveis pela interferência da primeira língua. A facilidade na aprendizagem seria garantida onde os hábitos da primeira língua levassem à produção correta da segunda língua. (SMITH, 1994, p. 85 apud FORTES, 2008, p. 48).

A AC teve (e ainda tem) grande relevância no ensino e aprendizagem de idiomas, porém, já na década de 1960 alguns linguistas (como CORDER, 1967) começaram a criticar esse olhar de que os erros seriam unicamente oriundos da LM e, ainda, o destaque excessivo dado às estruturas linguísticas e não propriamente ao uso do idioma estrangeiro.

No final da década de 1960 e durante os anos 1970 (FORTES, 2008, p.49) surgiram estudos que conferiam às interferências¹⁶⁹ e transferências¹⁷⁰ apenas parte das razões dos erros, assim:

¹⁶⁹ Interferência “é um termo usado em didática de língua estrangeira e em psicolinguística para referir-se aos erros cometidos na L2, supostamente originados por seu contato com a L1”. Tradução livre nossa. No original: “*Interferencia es un término usado en didáctica de la lengua extranjera y en psicolingüística para referirse a los errores cometidos en la L2, supuestamente originados por su contacto con la L1*”. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interferencia.htm>. Acesso: 09 mar. 2017.

[...] discursos sobre os tipos de “erros” cometidos pelos aprendizes e sua influência nos processos de aprendizagem começaram a ganhar força nos estudos sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira, que passaram a enfatizar a importância da descrição e explicação da ocorrência de “erros” na produção linguística dos aprendizes. Esse conjunto de estudos denominou-se **Análise de Erro** [sic]. (FORTES, 2008, p. 49, grifos da autora)

A Análise de Erros passou a colocar no centro do processo letivo não mais a LM, mas sim o uso da LE, considerando os erros como componentes importantes do percurso formativo do aprendiz. Dito de outro modo:

Enquanto a AC comparava pares de línguas procurando prever, com certa exatidão, os possíveis erros dos aprendizes na língua meta, a AE centrará sua atenção na observação dos erros produzidos, procurando interpretá-los. Esta mudança de postura permite recuperar o fenômeno do erro dentro de uma nova perspectiva, na qual ele ganha *status* de **informante**. De um elemento indesejável ele passa a ser um importante aliado do professor, aluno e pesquisador. De um signo negativo, ele passa a ser visto como um índice de que a aprendizagem está se efetivando com sucesso. Pelo menos na teoria, ele poderá ser mais tolerado que antes. Resta-nos saber até que ponto, na prática, isso passou a acontecer. (MENDOZA, 2002, p. 63, apud FORTES, 2008, p. 55, grifo da autora).

A AE sofreu forte influência do mentalismo chomskyano, teoria que possui um viés biológico e busca compreender os mecanismos cerebrais da aprendizagem por meio da chamada competência inata (ideal) do ser humano para a aquisição da linguagem (FORTES, 2008, p.51). Nesse prisma, tendo como parâmetro um falante ideal, os erros são classificados em duas modalidades elementares: *mistakes* (não sistêmicos) e *errors* (sistêmicos). Referido campo conceitual preocupa-se prioritariamente com essas últimas modalidades de desvios, tendo em vista que elas seriam as principais formas cometidas pelos aprendizes de LE.

¹⁷⁰ Transferência é: “o emprego em uma língua (comumente uma língua estrangeira ou LE) de elementos próprios de outra língua (normalmente, a própria língua ou L1).” Tradução livre nossa. No original: “*La transferencia es el empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera o LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua propia o L1)*”. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/transferencia.htm>. Acesso: 09 mar. 2017.

Quadro 2 - Modalidades de erros na AE

Tipos de erro	Definição	Denominação
Erros de desempenho (<i>slips of the tongue</i>)	Erros não-sistemáticos. Ocorrem devido a condições internas (lapsos de memória, estados psicológicos específicos) ou externas (cansaço).	<i>Mistakes</i>
Erros de competência	Erros sistemáticos. Revelam o conhecimento do aprendiz em relação à língua estrangeira, mostrando o estágio de aprendizagem em que ele se encontra.	<i>Errors</i>

Fonte: Fortes (2008, p. 53), com base em Corder (1967, 1992).

Explica-se a predileção da AE pelos *errors*, porque seriam eles geradores de enunciados agramaticais, produzidos principalmente por estudantes de LE, público alvo dessa abordagem. Já os *mistakes*, ou gramaticais, seriam praticados mormente por falantes nativos. Parte-se, portanto, da ideia de que existe um modelo completo de língua que o falante nativo possui e do qual o aprendiz de LE, ao final de seus estudos, deveria ter-se apropriado.

A última perspectiva de erro que retratamos encontra sustentação na Abordagem Comunicativa que, ao contrário da AE, considera como relevantes todos os desvios que levem a obstruções do processo de comunicação (FORTES, 2008, p. 63). Nesta perspectiva, em que os erros são componentes fundamentais no percurso formativo do aluno, podemos classificá-los em locais ou globais. Segundo Figueiredo (2001, p.37)

Os erros locais são aqueles que se limitam a certos itens de uma sentença, e geralmente não afetam significativamente a comunicação. Como exemplo, teríamos erros relacionados com flexões verbais e nominais, artigos, auxiliares etc. Como exemplo de erro local, teríamos “*He like football”, em que a ausência do morfema *s* de terceira pessoa do singular não compromete o processo comunicativo. Os erros globais, por sua vez, são aqueles que afetam a organização geral de uma sentença, impedindo ou tornando a comunicação extremamente difícil. Esses erros incluem a ordem indevida dos constituintes principais de uma sentença, conectivos ausentes, errados ou em posição indevida, ausência de termos exigidos em uma determinada construção sintática, a inobservância da restrição do uso de certos itens lexicais etc. Como exemplo de erro global, teríamos “*My best friend is a fellow of labor”, no qual a tradução literal do português colega de trabalho para o

inglês fellow of labor faz que a sentença se torne incompreensível (FIGUEIREDO, 1995, 1997 apud FIGUEIREDO, 2001, p.37).

Nesta tese, os erros globais (que provocam incompreensões graves na comunicação) e locais (que não afetam significativamente a comunicação) são alvo de estudo e analisados como elementos fundamentais no itinerário formativo do aluno. Não concebemos como pedagogicamente adequadas perspectivas teóricas que busquem exterminar a presença do erro ou mesmo evitar a qualquer custo as influências naturais da língua materna no percurso de estudo do espanhol¹⁷¹. Defendemos, assim, a relação indissociável entre o erro e o caminho de aprendizagem da língua-alvo.

Na sequência, portanto, verificamos se os docentes pesquisados possuem essa compreensão mais progressista do erro por intermédio das entrevistas com eles realizadas e, para tanto, transcrevemos as perguntas formuladas e as respostas obtidas.

Qual a sua perspectiva sobre o processo de correção dos erros e quais estratégias você utiliza para tratá-los?

P-01

Eu acredito que errando se aprende mais. Quando é texto, eu vou na carteira com meu lápis e vou mostrando [aos alunos]. Quando é fala, eu interrompo a leitura e já mostro na hora, porque, senão, depois eu esqueço. Não sei se estou correta fazendo isso. Isso é combinado no início do ano: [eu digo] é o seguinte, quando você estiver lendo vou corrigir a sua leitura, posso? [O aluno então diz:] pode, eu faço questão que você corrija! Agora quando é um trabalho, eu anoto, não corrijo. E depois mostro no geral. Não sei se isso é correto, mas tem dado certo. Se é apresentação, eu anoto, se é escrita, eu já vou mostrando, explicando.

P-02

Eu não gosto muito de usar a palavra erro. Odeio dizer: você está errado. Sempre uso: não é bem assim. Precisa melhorar a pronúncia, vamos melhorar isso aqui, vamos ver se a gente consegue reformular essa frase [...] Sempre tentando conversar com eles para que cheguem à conclusão de qual a forma que deveria estar, tanto a pronúncia quanto a escrita. Mas eu ainda vejo grande dificuldade de reformular as coisas, porque eles ainda não têm a base do português e fica meio difícil de trabalhar.

¹⁷¹ As OC (BRASIL, 2006, p.142) explicam sobre o tema que numa perspectiva teórica mais anacrônica “a origem das dificuldades e erros dos alunos está na interferência da língua materna do estudante. Para essa corrente linguística, todos os erros podem ser prognosticados a partir da identificação das diferenças existentes entre a língua estrangeira e a materna, e, com isso, a partir de um trabalho centrado nessas “diferenças”, todos os erros poderiam ser evitados”.

P-03

Quando eu peço para ler um texto, alguma pronúncia, eu já tento corrigir na hora, ele [o aluno] termina de ler o texto e eu já peço para repetir da forma correta. Na produção de textos, eu corrijo e peço para eles refazerem. Acho que o acerto só vem com o erro.

Algo que perpassa as falas dos três docentes é o fato de que todos enfatizam o valor da forma correta, seja na língua oral, seja na escrita, para a eficácia do processo educativo. Não obstante, como explicitamos anteriormente, deve-se considerar para o tratamento dos erros se eles são de caráter global ou local, isto é, se prejudicam ou não a comunicação. Além disso, é oportuno também que o professor leve em consideração se os desvios cometidos são pertinentes ou não ao nível em que os alunos se encontram.

Observa-se nas declarações dos professores outro elemento em comum: eles se centraram, fundamentalmente, em enunciar as suas estratégias de tratamento dos erros, o que nos obriga a buscar nas entrelinhas de suas falas algo que foi perguntado diretamente, ou seja, as suas concepções teóricas sobre o tema deste tópico. Interessa-nos saber se seus ideários são mais ou menos eficazes para uma aprendizagem qualificada de LE.

Com isso em mente, verificamos que dois dos professores, P-01 e P-03, possuem estratégias similares de correção. Em geral, dizem apontar os desvios tão logo eles surgem. Para compreender melhor essas estratégias, expomos a seguir os sistemas de correção de erros em língua oral descritos em Cavalari (2008, p.54-55), com base em Lyster e Ranta (1997, p.46-47), a seguir:

- a) Correção explícita: provisão explícita da forma correta pelo professor [...].
- b) Reformulação (recast): o professor reformula parte ou toda enunciação do aluno, sem o erro [...].
- c) Pedido de esclarecimento: o professor indica ao aluno que sua enunciação não foi bem compreendida ou que está, de alguma forma, mal-construída e, portanto, é necessário que o próprio aluno a reformule [...].
- d) Feedback metalingüístico: o professor faz um comentário ou pergunta sobre a precisão do enunciado feito pelo aluno, sem fornecer-lhe a forma correta explicitamente, mas indicando que há algum erro no enunciado por meio do fornecimento de metalinguagem gramatical ao se referir à natureza do erro [...].
- e) Elicitação: caracteriza-se por três técnicas diferentes utilizadas pelo professor, a fim de se obter a forma correta do aluno [...] • o professor pede para que o aluno complete seu próprio enunciado ao fazer uma pausa estratégica para que ele preencha o “espaço em branco” onde havia um erro [...] • o professor faz perguntas para

obter a forma correta, indicando exatamente onde está o problema [...] • o professor, ocasionalmente, pede para que o aluno reformule seu enunciado [...].

f) Repetição: o professor repete o enunciado errado do aluno, geralmente, usando a entonação para destacar o erro [...].

No que tange à língua escrita, Figueiredo (2001) descreve duas estratégias elementares de correção: direta e indireta, sendo que na primeira o professor é quem oferece o *feedback*. Hendrickson (1980, apud FIGUEIREDO, 2001, p.48) explica o seguinte sobre ela:

Essa modalidade de correção implica marcar no texto os erros e fornecer a forma correta, com maior ênfase nos aspectos formais, podendo ou não ser levado em conta o aspecto comunicativo. A correção direta pode ser total, na qual se indicariam todos os erros existentes nos textos dos alunos, ou parcial, na qual se escolheriam alguns erros para serem corrigidos.

Já a correção indireta busca envolver os alunos em sua realização e tem quatro subtipos fundamentais: a) autocorreção; b) correção com toda a turma; c) conferências e d) correção com os pares. Vejamos:

a) A autocorreção pode ser feita por meio da leitura do texto pelo próprio aluno, sem ajuda externa (colega ou professor), ou o professor pode indicar que um erro foi produzido. O professor, dessa forma, pode sublinhar o erro ou usar algum tipo de código que o identifique.

b) Correção com toda a turma. Neste tipo de correção, o professor seleciona alguns tipos de erros e trabalha-os no quadro-negro ou com o auxílio de um retroprojeto juntamente com os alunos, pois o erro de um poderá esclarecer a dúvida do outro, e, com isso, todos poderão aprender, tanto com seus próprios erros como por intermédio dos erros dos colegas.

c) Conferências. A correção colaborativa pode ser dividida, grosso modo, em dois tipos: aquela em que a maior parte da interação ocorre por escrito e aquela em que o texto é construído a partir de discussão oral (Murray, 1992). Um exemplo do primeiro tipo seriam os comentários que revisores e/ou editores fazem nos textos a serem publicados. Um exemplo do segundo são as conferências. As conferências são um tipo de correção dialogada entre professores e alunos, como a que acontece entre um orientador e seus orientandos.

d) Correção com os pares. Muitos autores advogam o uso de atividades em grupo (Moskowitz, 1978; Clifford, 1981; Long e Porter, 1985; Roy, 1989; Kasanga, 1996; Bourghy, 1997) por permitir uma interação maior entre os alunos, o que pode, conseqüentemente,

levá-los a co-construir o seu conhecimento. (FIGUEIREDO, 2001, p.48-55)

Com base nessas classificações expostas em Cavalari (2008, p.54-55) e Figueiredo (2001, p.48-55) acerca de estratégias de correção da língua oral e escrita, em linhas gerais, P-01 e P-03 alegam valer-se de correções explícitas e diretas, como notamos nos excertos a seguir de suas falas:

P-01: Quando é texto, eu vou na carteira com meu lápis e vou mostrando. Quando é fala, eu interrompo a leitura e já mostro na hora porque, senão, depois eu esqueço.

P-03: [...] ele [o aluno] termina de ler o texto e eu já peço para repetir da forma correta. Na produção de textos, eu corrijo e peço para eles refazerem.

A princípio não há problema em que o professor utilize qualquer uma das formas descritas por Cavalari (2008) e Figueiredo (2001), porém, é relevante que haja variedade nessas modalidades de correção, tendo em vista que a diversidade de situações educativas existentes em sala de aula também exige múltiplos tratamentos, e que elas não sejam tão ostensivas a ponto de que o aluno fique receoso de produzir as suas atividades e expô-las ao docente ou aos demais colegas. Em outras palavras:

A correção explícita parece ser a maneira mais tradicional de se tratarem os erros, visto que supõe o fornecimento imediato da forma correta ao aluno, como condição suficiente para a superação do erro, chamando a atenção do aprendiz para o fato de que ele cometeu um erro, o que pode interferir nas variáveis afetivas por inibir o aluno na sua tentativa de se comunicar em L2. (CAVALARI, 2008, p.55)

Em determinadas situações, a forma como esse tipo de correção é realizada – irritadiça, impaciente, repreensiva – realmente passa a inibir o educando no seu processo de aprendizagem, gerando ansiedade e, por vezes, desmotivação. Depreendemos que o fato de P-02 evitar a palavra erro em suas aulas tem ligação com a visão tradicional¹⁷² que ele possui sobre o conceito (assim como seus estudantes) e com os sentimentos negativos (por exemplo, incapacidade, raiva, tristeza, vergonha etc.) que um processo corretivo conceitualmente equivocado gera nos alunos. Referidos sentimentos, provavelmente, estão relacionados a momentos em que os aprendizes foram advertidos de seus desvios de maneira explícita e

¹⁷² Relacionada à perspectiva negativa que se tem dos erros em processos de ensino e aprendizagem em geral e, especificamente, de LE.

pouco formativa, seja em ambientes de educação formal (como na escola, por seus professores) ou em contextos informais (por exemplo, em suas casas, por parentes e amigos). Desse modo, o trabalho realizado pode ser mais produtivo quando o professor utiliza, com frequência, modalidades de correção em que o próprio aluno faça o reparo, prática que P-02 alega adotar como se constata no seguinte trecho de sua entrevista:

P-02: [Nas atividades, digo o seguinte aos alunos:] precisa melhorar a pronúncia, vamos melhorar isso aqui, vamos ver se a gente consegue **reformular** essa frase. Sempre **tentando** conversar com eles para **que cheguem à conclusão** de qual a forma que deveria estar, tanto a pronúncia quanto a escrita. (Grifos nossos).

Inferre-se de sua fala que P-02 procura promover correções em que o próprio discente chegue às formas possíveis em LE e que tenha condições de fazer as reformulações necessárias. Esse procedimento está entre os defendidos por Lyster e Ranta (1997, p.46-47, citado livremente por CAVALARI, 2008, p.55-56) como geradores de menos frustração entre os aprendizes e, também, mencionado em Figueiredo (2001, p.49), destacado pelo autor por ser eficaz para ofertar ao discente uma participação mais ativa no processo letivo.

Sem sombra de dúvida, outras formas de indicação de desvios podem ser utilizadas pelos docentes pesquisados, inclusive explícitas e diretas em momentos pontuais e necessários, mas as correções implícitas e indiretas, que demandam a participação ativa e reflexiva do aluno em sua concretização, devem ser valorizadas justamente pelo fato de existirem evidências (CAVALARI, 2008, p.55-56) de que processos de aprendizagem realizados por meio de produção e reprocessamento de atividades (com autorreparo dos próprios discentes) podem proporcionar ao aluno um desenvolvimento cognitivo mais eficaz.

5.5.1 DESCRIÇÕES DE AULAS OBSERVADAS – PRÉ-INTERVENÇÃO

Descrevemos, na sequência, as atividades em que sobressaem algumas das principais formas de tratamento dos erros que observamos nas aulas dos professores pesquisados. Após essa exposição, no item 5.5.1.4, analisamos as estratégias de correção apresentadas por BROOKE e SOARES (2008), DOURADO e OLIVEIRA (2009), HOPKINS (1987), MURILLO (2007) e SANTOS (2011) e o papel delas para a eficácia do ensino de ELE praticado pelos educadores estudados.

5.5.1.1 DESCRIÇÃO DE AULA DE P-01

P-01 perguntou, no início da aula, se os alunos conheciam algum animal em risco de extinção e qual seria a causa disso. O estudante Marcelo disse que acreditava que determinados tipos de pássaros estariam ameaçados devido à caça, seja por lazer, seja para a alimentação. O docente concordou e explicou que o ser humano é um dos grandes agentes do desaparecimento de diversos animais.

Após isso, o professor pediu que os alunos lessem um excerto de entrevista com a bióloga brasileira Vera da Silva sobre as razões fundamentais da morte dos botos-vermelhos, realizada pela equipe do *Ubersite*¹⁷³. Depois, solicitou que respondessem, com base no texto, quais seriam os três principais motivos geradores do risco de extinção desses animais. Um dos alunos asseverou que a causa era a destruição dos habitats dos botos. O docente indagou, então, quais seriam os dois outros fatores, requisitando que voltassem a ler a entrevista para formularem as respostas. A estudante Maria explicitou, em primeiro lugar, a pesca direta (quando os botos são o animal buscado) e, em segundo lugar, a indireta (quando caem nas redes pesqueiras destinadas a outros seres marinhos).

Em seguida, P-01 chamou a atenção dos estudantes para os verbos no presente do indicativo no texto e os inquiriu sobre a razão desse uso. O aluno João disse que apareciam dessa forma porque a entrevistada fazia referência a elementos relacionados ao presente. O educador, então, refinou esse entendimento ao esclarecer que esses verbos poderiam ser usados, também, para caracterizar um determinado ser ou coisa, exemplificando com partes do texto: “*El delfín rosado es una especie endémica*” e “*los delfines son grandes depredadores*”.

Na sequência, P-01 expôs, tomando como modelo estruturas constantes no excerto, as irregularidades do presente do indicativo de verbos como *querer*, *interferir* e *morir*. Depois disso, havia exercícios no LD em que os alunos deveriam praticar as irregularidades desses verbos. Na atividade 6, que continha uma relação de frases sobre problemas ambientais, os alunos deveriam preencher as lacunas com as formas verbais estudadas. Quando os aprendizes terminaram a atividade, o educador fez uma correção conjunta, escrevendo na lousa as formas verbais corretas expostas pelos educandos.

¹⁷³ Página eletrônica norte-americana destinada ao debate sobre temáticas de fundo ambiental.

Já no exercício 10, os alunos tiveram que enumerar uma lista de ações voltadas à proteção do meio ambiente, como em uma atividade anterior (7). Enquanto exerciam a tarefa, o educador circulava pela sala sanando as dúvidas dos discentes. Quando requisitado, sugeria mudanças diretas como: “*Mira, en ‘sustituyo’ usas y griega*”.

Na expressão oral, os educandos cometeram alguns desvios de pronúncia. O aluno Marcelo, ao enunciar a frase “*reciclo mi basura*”, ficou indeciso sobre o som do fonema /r/ e, em resposta, o docente lhe disse a forma adequada.

Como comentário final, cabe asseverar que, durante os *feedbacks* oferecidos pelo professor aos alunos, tanto individual quanto coletivamente, não notamos tom de reprimenda nem uma postura irritadiça: o docente se mostrava preocupado em oferecer-lhes as informações necessárias para que pudessem dar continuidade às suas tarefas.

5.5.1.2 DESCRIÇÃO DE AULA DE P-02

Ao realizar uma série de atividades sobre o cuidado do meio ambiente, P-02 introduziu o gênero notícia e, com o auxílio do LD, explicou a estrutura dessa modalidade textual (*antetítulo, título, subtítulo o bajada, cuerpo, entradilla, foto e pie de foto*).

Logo depois, o docente leu o enunciado da tarefa da página 53, o qual requisitava aos aprendizes que relacionassem dois títulos (“*Sí, sí, sí, ¡vuelve el ecobús!*” e “*Un ecobús invita a reciclar la basura*”) a duas notícias diferentes.

Nos exercícios sequenciais, de compreensão textual, os alunos tiveram que realizar, por escrito, as seguintes ações: a) explicar como ligaram os títulos ao corpo das notícias; b) dizer quais eram os objetivos das notícias lidas e em que se assemelhavam; c) apontar os componentes da estrutura do gênero; e d) reler as notícias e responder a perguntas consideradas pelo LD como clássicas à estrutura do gênero¹⁷⁴.

Conforme os educandos tinham dúvidas sobre componentes linguísticos iam até a mesa de P-02 e lhe perguntavam a respeito. Dependendo da situação, o docente oferecia informações pontuais, como quando um estudante demonstrou não

¹⁷⁴ Isto é, o que teria acontecido que mereceu ser alvo da notícia, quem estava envolvido nos fatos, por que aconteceram, onde aconteceram, como aconteceram e quando aconteceram.

compreender a diferença entre *Antetítulo* e *Título*. No que tange a outras dúvidas de léxico, um aluno solicitou o sentido de *aportar* (palavra que constava em uma das notícias) e P-02 indicou que seria relevante que ele consultasse o dicionário, geralmente disponibilizado pelo docente no início das aulas.

Os alunos levaram os livros para que P-02 corrigisse as atividades. Ao seu término, não houve nenhuma discussão conjunta das respostas.

5.5.1.3 DESCRIÇÃO DE AULA DE P-03

Ao abordar a temática das relações entre as culturas hispânica e africana, P-03 realizou diversas atividades, constantes no LD, sobre o livro do escritor de Guiné Equatorial, Justo Bolekia Boleká, denominado **Poesía en lengua bubi**¹⁷⁵ (*antologia y estudio*). Primeiramente, o professor explicou aos alunos que eles escutariam uma entrevista concedida por Boleká sobre a aludida obra para o programa *Afrohispanos*. Antes de reproduzir o áudio, P-03 sugeriu que os alunos explicitassem as suas crenças sobre o tipo de assunto que poderia ser tratado no programa. Um deles disse que supunha ser sobre poesia, ao que o docente respondeu: “*entonces vamos a conferir*”¹⁷⁶, e reproduziu o áudio em seguida.

Após isso, os alunos realizaram atividades nas quais tiveram que: 1) determinar o tema da entrevista; 2) descrever os sons (de tambores) ao fundo; 3) apontar as diferenças entre escrever em língua *bubi* e em outras línguas, como a espanhola; 4) estabelecer a relação entre o livro e a juventude do poeta; e 5) explicar a importância de se escrever a obra no idioma africano.

Ao conduzir o debate dessas questões, ainda que identificasse incoerências, P-03 não corrigia os alunos diretamente, mas procurava lançar, com tranquilidade, perguntas que os conduzissem a enunciados adequados. Como exemplo, podemos citar um fato que se deu na correção do exercício 1, em que os estudantes deveriam marcar verdadeiro ou falso em determinadas afirmações relacionadas ao áudio da entrevista. Na ocasião, um dos alunos declarou que o escritor guinéu-equatoriano teria dito que não gostava da língua espanhola. O docente, então, perguntou aos demais se também haviam entendido dessa forma a afirmação do entrevistado, e

¹⁷⁵ Idioma falado por aproximadamente 40.000 pessoas da etnia *bubi*, da Guiné Equatorial. Fonte: <<http://www.guineaecuatorialpress.com/noticia.php?id=9011>>. Acesso: 01 jul. 2017.

¹⁷⁶ Entendemos que esse uso da palavra *conferir* trata-se de um caso de interferência da LM na fala do professor, visto que essa acepção do vocábulo (verificar algo) é pouco usual em língua espanhola.

um dos aprendizes respondeu que o escritor havia falado sobre a língua *bubi* mas não tinha se referido de forma negativa ao espanhol. A seguir, o professor reproduziu o áudio novamente para que fosse confirmado o teor da entrevista.

Na atividade 2, os educandos tinham à disposição a transcrição do áudio com alguns vocábulos faltantes (como *africano*, *lector*, *fiestas*, *generaciones* etc.) e, após uma nova escuta da gravação, os alunos completaram as lacunas. Ao término da atividade, o docente pediu que lessem trechos da composição textual. Um discente pronunciou a palavra *pérdida* como se a sílaba tônica fosse /di/, o que foi corrigido de imediato pelo professor.

Na conclusão da aula, P-03 perguntou-lhes o significado de algumas palavras constantes no texto, como *defunciones* e *salvaguardar*. Como os alunos não as conheciam, o educador leu, em conjunto com eles, uma explicação constante no box *Vocabulario de Apoyo* do LD, localizado na margem direita da página do livro.

5.5.1.4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES – PRÉ-INTERVENÇÃO

No exame das entrevistas (item 5.5) foram identificadas contradições nas falas dos educadores, visto que tinham pontuado a relevância do erro no percurso formativo do aluno e, ao mesmo tempo, revelavam uma excessiva preocupação com a correção dos equívocos, sugerindo uma prática baseada no entendimento do erro como inimigo do processo de aprendizagem (BERETTA, 2001). Contudo, não constatamos, durante as aulas, conforme veremos nas análises a seguir, abordagens voltadas ao combate ostensivo dos equívocos dos discentes.

Na situação de aula de P-01 descrita (item 5.5.1.1), por exemplo, o docente auxiliava os estudantes durante a realização das tarefas e promovia explicações a respeito de suas dúvidas. Contudo, não impedia que escrevessem livremente (como no caso da lista de ações voltadas à proteção do meio ambiente), inclusive com determinados equívocos, posteriormente analisados em grupo. Portanto, não aferimos um tratamento repressor dos erros e que

[...] desencadeia um processo de rejeição e inibição do aluno em expressar-se tanto de forma oral como escrita, principalmente em sala de aula de língua estrangeira [...]. [Nesse tipo de abordagem] a produção de textos perde sua função de expressão e comunicação para transformar-se em um manual de regras gramaticais que amedronta e inibe os alunos. (BERETTA, 2001, p.18)

Na situação descrita, bem como em outras atividades observadas¹⁷⁷, não contemplamos uma abordagem repressora de P-01, de acordo com os moldes da perspectiva retratada no excerto, nem, tampouco, uma preocupação de priorizar o uso correto de regras gramaticais, em detrimento do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos (BRASIL, 2006). Uma postura negativa como a evidenciada anteriormente poderia, segundo Beretta (2001), ter inibido a participação deles nas aulas. Contrariamente a isso, conforme demonstramos na Dimensão 1 desta tese, o professor garantia a participação (COSTA, 2000) dos estudantes de maneira que todos, inclusive os aprendizes com mais dificuldades, pudessem expressar-se, testando hipóteses e discutindo os significados da aprendizagem com o docente (BARBIRATO, 2005).

Ainda em relação ao tratamento do erro, conviria que o professor refinasse suas estratégias de correção. Como o próprio docente explicitou em sua entrevista, buscava apontar diretamente os equívocos dos aprendizes¹⁷⁸. No entanto, entendemos que a variedade de estratégias corretivas proporciona, conforme explicamos no item 5.5, um *feedback* mais representativo para o aluno. Desse modo, sugerimos ao professor que incrementasse esse tipo de expediente e utilizasse, também, correções implícitas e indiretas (CAVALARI, 2008).

Igualmente, no caso de P-02, não verificamos uma prática que entendesse o erro como um fenômeno não relacionado ao processo de aprendizagem. Isto é, notamos, na situação descrita (5.5.1.2), que o educador não buscava prever e evitar os erros cometidos pelos alunos¹⁷⁹, perspectiva que tampouco contemplamos em outras aulas observadas do professor¹⁸⁰. Na verdade, ele esperava que os alunos apresentassem dificuldades para, então, auxiliá-los. Não obstante, opinamos que P-02 poderia ter uma atividade pedagógica mais proativa no oferecimento de *feedback*

¹⁷⁷ Citamos como exemplo dessa postura a situação de aula descrita na Dimensão 1 deste Capítulo (item 5.2.2.1.1), em que o docente abordou a temática dos esportes. No contexto, diante de dificuldades estruturais e vocabulares dos alunos, não os interrompia com frequência, mesmo nos casos em que eram mais expressivas. Do mesmo modo, constatamos essa prática na aula descrita na Dimensão 3. Ainda que os estudantes apresentassem problemas de expressão ao expor o seu ponto de vista acerca do consumismo, tema da canção *Puto Dinero*, P-01 não os corrigia de forma ostensiva.

¹⁷⁸ Também verificamos isso na situação de aula descrita no item 5.5.1.1. Ao corrigir a atividade sobre as causas da possível extinção dos botos, o docente mostrou diretamente aos alunos os seus equívocos de escrita (vocábulo *sustituyo*) e expressão oral (vocábulo *reciclo*).

¹⁷⁹ Prática adotada, por exemplo, em abordagens estruturalistas.

¹⁸⁰ Como exemplo, podemos recorrer ao caso, descrito na Dimensão 6 (item 5.7.3.2), de uma atividade de apresentação oral sobre questões atinentes ao *Día de los muertos*, em que o docente não interrompia os discentes durante as apresentações, realizando comentários sobre elas apenas ao seu final.

durante as atividades¹⁸¹ e ter assessorado os alunos de forma mais próxima, como fez P-01, ao circular pela sala e esclarecer dúvidas (ver item 5.5.1.1). Entendemos que dar um retorno constante ao aprendiz é essencial para o seu avanço cognitivo, porque

[...] o fornecimento de *feedback* é uma das maneiras de ajudar os aprendizes a alterarem sua produção, tornando-os capazes de perceberem e corrigirem seus próprios erros e, portanto, o papel do professor, ainda que pareça um tanto limitado, visto que apenas o aprendiz parece ser capaz de, efetivamente, corrigir seus erros, é o de ajudar seus alunos a avançarem pelo *continuum* de suas ILs¹⁸². (CAVALARI, 2008, p.53)

Outro aspecto a ser revisto, na prática exposta no item 5.5.1.2, tem relação com a pertinência de se discutir em grupo determinadas tarefas após a sua finalização pelos estudantes, o que não ocorreu na aula observada, nem em outras similares¹⁸³. Isto é, pensamos que o docente precisaria enriquecer as discussões em grupo de alguns exercícios escritos. Assim, as contribuições próprias às atividades de interação, que caracterizamos na Dimensão 1, alcançariam maior potencialidade. Entendemos que o aprendiz, nesse tipo de interação, pode aproveitar em seu próprio desenvolvimento intelectual as dificuldades apresentadas por colegas. Dessa forma, esse é um fator que sugerimos que o docente reelaborasse em seu desempenho profissional.

No que tange à abordagem de P-03 em relação ao erro, observamos duas atitudes principais relacionadas ao tratamento dos desvios nas produções dos estudantes. No desenvolvimento de atividades voltadas à oralidade, o docente revelou, em maior medida que P-02, uma prática letiva que compreendia o erro como componente próprio ao processo de aprendizagem e não como algo a ser previsto e/ou evitado¹⁸⁴. Como assinalamos, na situação descrita (item 5.5.1.3)¹⁸⁵, o

¹⁸¹ Conforme o cenário da aula descrito no item 5.5.1.2, o docente permanecia em sua mesa à espera da manifestação dos alunos.

¹⁸² Interlínguas.

¹⁸³ Como constatamos na Dimensão 3, ao retratar elementos correlacionados a uma tira cômica do argentino *Nik*, o professor apenas corrigiu as atividades no livro do aluno e não fez uma discussão conjunta ao final.

¹⁸⁴ Reiteramos que isso ocorreu a despeito do que se depreende de sua entrevista, na qual evidenciou a necessidade de corrigir os alunos, tão logo os erros surgissem. Entendemos que, quando o professor externou essa assertiva, ele se referia a alguns contextos específicos, como o descrito no item 5.5.1.3, em que o docente pronunciou a palavra *pérdida* de maneira equivocada e o docente o corrigiu pontualmente.

¹⁸⁵ E, em diversas outras situações, como naquelas descritas na Dimensão 1, quando P-03, ao promover o estudo do gênero textual infográfico, ativava os conhecimentos prévios dos alunos. No

profissional buscava ativar os conhecimentos prévios do aluno para, com base neles, dar continuidade ao processo de aprendizagem. Demonstrava, assim, consciência de que, embora as respostas iniciais não fossem as mais adequadas, tinham relevância no percurso formativo de seus alunos. Por isso mesmo, P-03 não se valia, nas **interações orais**, apenas de estratégias explícitas de tratamento dos equívocos¹⁸⁶.

Porém, nas tarefas de **produção escrita**, (como a exposta no item 5.5.1.3, sobre os contatos entre as culturas hispânica e africana), P-03 apontava diretamente os desvios, ao tirar dúvidas dos alunos em suas carteiras. Nesse sentido, orientamos o educador a utilizar outras estratégias indiretas (CAVALARI, 2008), como as explicitadas no item 5.5 desta Dimensão da qualidade.

5.5.2 DESCRIÇÕES DE AULAS OBSERVADAS – PÓS-INTERVENÇÃO

Relatamos, a seguir, as observações de aulas realizadas depois de termos promovido interações requalificadoras com os docentes, com base nos marcos descritos no Capítulo 4 e na linha teórica evidenciada na introdução teórica desta Dimensão. Após essa apresentação, realizamos, no item 5.5.2.4, a análise das aulas.

5.5.2.1 DESCRIÇÃO DE AULA DE P-01

Ao discutir a temática da autoestima entre os adolescentes, o docente perguntou aos alunos o que viam quando se olhavam no espelho. Um estudante respondeu que alguém muito bonito, outro relatou que nada (ao que o professor insistiu, e o discente disse que um monte de problemas), e um terceiro aluno afirmou que via uma pessoa feliz.

Na sequência, o professor requisitou aos aprendizes que visualizassem uma imagem em que constavam pessoas com diferentes características físicas, que estavam em um palco de teatro e externavam felicidade por meio de suas feições.

momento em que faziam construções inadequadas, não os corrigia de forma direta, mas realizava uma nova pergunta que os conduzia à resposta. O docente baseava-se, portanto, na estratégia de *feedback* metalinguístico (LYSTER; RANTA, 1997).

¹⁸⁶ Apesar de, na descrição de aula que consta no item 5.5.1.3, termos constatado a presença de uma correção direta na pronúncia, quando o aluno demonstrou hesitação em enunciar um termo, notamos em maior medida, conforme se depreende da nota anterior, a presença de outras estratégias de oferecimento de *feedback* aos alunos.

Então, P-01 perguntou se parecia que as pessoas da foto tinham relações positivas (a maioria dos aprendizes disse que sim) e se nas escolas regulares dos alunos do Celem as interações também eram de boa qualidade. Alguns estudantes disseram que sim, outros afirmaram que existiam algumas pessoas “chatas”.

Após essa contextualização, o docente revelou que os aprendizes escutariam um programa de rádio denominado “*En primera persona*”, no qual se colocava em destaque a história de dois adolescentes, Laura e Raúl, alvos de *bullying* na escola. Os discentes deveriam identificar, por meio do áudio, as situações vexatórias pelas quais os personagens passaram, como serem atingidos por objetos, ouvirem insultos e, ainda, não terem colegas para fazer os trabalhos escolares.

Enquanto P-01 fazia a correção oral da atividade, um estudante disse que uma das condições humilhantes sofridas por Laura e Raúl era a falta de convites para atividades de lazer. O docente perguntou, então, ao grupo: “¿*todos comprendieron eso?*” Alguns discordaram. Por isso, o docente colocou novamente o áudio. Na verdade, verificou-se que Laura e Raúl não eram convidados para fazer atividades escolares.

Na tarefa sequencial, os estudantes elaboraram um texto escrito no qual explicavam como supunham que o adolescente Raúl seria tratado caso estudasse na mesma escola que eles. Como geralmente fazia, P-01 foi de carteira em carteira para esclarecer as dúvidas e, em determinadas situações, fazia perguntas que conduzissem o aluno à resposta (indagou de um aluno, por exemplo, o seguinte: “¿*Cómo se dice* jogar – de atirar – *en español?*”). Em outras, apontava o erro, mas não explicitava a forma correta (“*Mira, ¿cómo se escribe esto*” – o que indicava com a caneta – *en español? Intenta verificarlo en el libro*”).

Durante a leitura em voz alta das atividades, o professor auxiliou uma aluna com a pronúncia da palavra *invitar*, oferecendo a forma correta. No entanto, em geral, primeiro permitia que os estudantes lessem as redações, para depois fazer uma síntese final do tema tecendo comentários que retomavam as discussões e dos desvios cometidos por eles, tanto temáticos como linguísticos.

5.5.2.2 DESCRIÇÃO DE AULA DE P-02

Como vimos na Dimensão 1 (item 5.2.2.2.2), P-02 aplicou atividades relativas ao preparo de iguarias hispânicas. Na aula em foco, com o objetivo de fixar o

vocabulário estudado, o docente pediu aos alunos que classificassem, em duplas, certos alimentos (como *lechuga, sardina, manzana, flan, requesón, gaseosa, pan* etc.) em sete categorias: *verduras y legumbres, pescados y carnes, frutas, dulces, lácteos, bebidas* e, por último, *carbohidratos*. Como de costume, o professor disponibilizou dicionários aos alunos.

Durante a atividade, os aprendizes sanavam dúvidas uns com os outros e verificavam quais categorias eram mais adequadas para cada alimento. Uma discente perguntou o significado de *frijoles*, e P-03 respondeu-lhe: “feijões”. Outros dois alunos indagaram as acepções das palavras *calamares* e *remolacha* e o professor orientou-os a buscar as definições no dicionário.

Ao final, o educador realizou uma correção conjunta. Um educando dispôs o vocábulo *pastel* na coluna *carbohidratos*¹⁸⁷. P-02, então, indicou a coluna *dulces* como a mais adequada.

5.5.2.3 DESCRIÇÃO DE AULA DE P-03

Conforme vimos na Dimensão 3 deste Capítulo (item 5.4.3.3), o docente realizou atividades que tinham o objetivo de desenvolver, entre outros fatores, a compreensão dos estudantes acerca de fenômenos culturais cubanos e norte-americanos. Nesse sentido, P-03 levou à aula a canção *Ella y Él*, de Ricardo Arjona, cuja letra retratava a relação entre um rapaz dos Estados Unidos da América e uma garota cubana.

Como prática de compreensão auditiva, P-03 realizou uma série de questionamentos orais sobre a canção. Posteriormente, procurando manter a sua postura de oferecimento de *feedback*¹⁸⁸, o docente pediu aos educandos que respondessem por escrito questões como as dispostas a seguir:

a) *¿Sobre qué temas trata la canción?*; b) *En tu opinión, ¿qué significa “Lo que las ideologías dividen al hombre el amor con sus hilos los une en su nombre.”?*; c) *¿Por qué se habla en la canción sobre Fidel y Clinton? ¿De qué países son esas personas?*; d) *¿Qué te parece que significa: “qué saben Fidel y Clinton del amor....”?*¹⁸⁹

¹⁸⁷ Na realização da tarefa o docente não esclareceu que bolo (*pastel*) também é um tipo de carboidrato, ou seja, caberia nas colunas *dulces* e *carbohidratos*.

¹⁸⁸ Conforme observamos, por exemplo, nas descrições de aula da Dimensão 1.

¹⁸⁹ Essas questões estão dispostas em material usado durante a aula e preparado pelo professor.

Durante a atividade, o educador verificava as dúvidas dos alunos e, quando requisitado, apontava os equívocos tanto direta – ao indicar a forma correta – como indiretamente – ao realizar perguntas que conduzissem o educando à resposta. Um estudante indagou, por exemplo, se a oração que havia escrito, sobre os temas tratados na canção, estava certa. Assim, P-03 perguntou: “¿Aquí es ‘penso’ mismo?”. O aluno demonstrou, então, ter compreendido que o vocábulo não estava escrito de maneira adequada, ou seja, que, na primeira pessoa do singular do presente do indicativo, a conjugação correta é *pienso*.

Também verificamos que P-03, em algumas situações, leu em voz alta as construções equivocadas dos aprendizes. Fez isso, por exemplo, ao ler a produção de um aluno que tinha escrito a seguinte frase: “*Pienso que la ideologías es algo que divide*”. O aluno notou, por isso, que havia um problema de concordância. Depois, P-03 lhe perguntou: “Divide o quê?”, estimulando o discente a refinar a sua construção textual.

5.5.2.4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES – PÓS-INTERVENÇÃO

Nas atividades descritas anteriormente observamos alguns elementos que demonstram certo avanço nas perspectivas de P-01 e P-03 em relação ao tratamento dos erros. Verificamos, por exemplo, no item 5.5.2.1, que P-01 incluiu, além das estratégias de tratamento diretas e explícitas (CAVALARI, 2008; LYSTER; RANTA, 1997), duas outras formas de correção: o *feedback* metalinguístico (LYSTER; RANTA, 1997) e a autocorreção (FIGUEIREDO, 2001). Isso se nota, por exemplo, na realização das atividades vinculadas ao tópico da autoestima quando, em vez de indicar diretamente as respostas, P-01 se valeu de uma pergunta (“¿Todos comprendieron eso?”) para que os próprios estudantes refletissem sobre a formulação mais adequada. Estratégias como essa, conforme esclarecemos no item 5.5, permitem que a aprendizagem se cumpra de forma mais eficaz porque o aluno não assume um papel passivo diante do conhecimento, mas, sim, de maior protagonismo e autonomia, de modo que o processo letivo se torne mais significativo (MOREIRA, 2011).

Já na atividade de produção escrita, a qual requisitava que os discentes evidenciassem como receberiam Raúl caso ele se transferisse para a escola deles, P-01, como de costume, foi de carteira em carteira para auxiliar os discentes.

Na ocasião, indicava a necessidade de se rever certos equívocos, porém, não apontava diretamente as formas corretas¹⁹⁰. Em determinados momentos, os alunos pediam que o profissional revelasse as respostas de imediato. No entanto, o docente procurou manter a postura de estimulá-los a refletir sobre os seus erros. Entendemos que o comportamento do alunado, de preferir correções diretas, se deva, em grande medida, às estratégias de tratamento dos desvios empregadas não somente nas aulas de espanhol, mas também nas atividades da escola regular de maneira geral. Por isso, compreendemos que a prática reiterada de exercícios de autorreparo possa mudar o pensamento dos discentes em relação à sua responsabilidade no processo de aprendizagem.

No que tange à descrição de aula de P-02 (item 5.5.2.2), constatamos alguns avanços, ainda que muito rudimentares, em relação à aula exposta no item 5.5.1.2. O fato de o docente ter empreendido uma discussão conjunta ao final da tarefa e, ainda, ter aprimorado os exercícios em parceria, pode ser considerado positivo do ponto de vista do marco teórico explicitado nesta Dimensão da qualidade (LYSTER; RANTA, 1997; BERETTA, 2001; FIGUEIREDO, 2001; CAVALARI, 2008).

Conforme já evidenciamos, a promoção de tarefas em parceria é relevante para o desenvolvimento intelectual do aluno tendo em vista que, nesse tipo de contexto, o discente mais experiente pode auxiliar o colega em dificuldade. Isso funciona, conforme já vimos¹⁹¹, como uma espécie de correção com os pares (FIGUEIREDO, 2001).

Não obstante, as estratégias diretas e explícitas de tratamento dos equívocos continuaram sendo as mais usadas nas aulas de P-02. Isso ficou atestado, por exemplo, no evento relatado no item 5.5.2.2 em que o educador, ao ser indagado pelos estudantes sobre o significado de determinados vocábulos (como *frijoles*), apenas traduziu a acepção. A mesma postura aferimos na correção final da atividade, quando um aluno se equivocou em relação à coluna em que deveria alocar o vocábulo *pastel*, tendo, como réplica de P-02, a indicação imediata da classificação pertinente. Contudo compreendemos que o uso excessivo desse tipo de estratégia é deletério a uma aprendizagem qualificada, porque nessa modalidade de correção: “[...] o aluno não participa do processo, uma vez que o

¹⁹⁰ Vale notar que esse é um processo inicial, o qual precisaria, evidentemente, ter continuidade, já que o docente ainda não se mostrava familiarizado por completo com propostas corretivas indiretas.

¹⁹¹ Na situação exposta em 5.5.2.2 e naquela da Dimensão 1.

professor já fornece a forma correta, não oferecendo a ele a oportunidade de tentar corrigir seus próprios erros” (MOREIRA; SILVA; RODRIGUES, 2013, p. 8).

No que diz respeito às atividades de P-03, item 5.5.2.3, observamos que o docente manteve a sua estratégia de oferecer *feedback* nas práticas de produção oral, isto é, por meio de correções indiretas. O teor desse retorno é principalmente metalinguístico, pois realizava indagações contínuas, que conduziam o discente a construções mais adequadas do ponto de vista estrutural e de conteúdo. Conforme dissemos anteriormente, essa maneira de tratamento dos equívocos é positiva porque promove uma postura mais proativa do aluno em relação ao seu processo de aprendizagem.

Já na atividade de produção escrita o docente fez uso da prática de retorno ao educando denominada de conferência (MOREIRA; SILVA; RODRIGUES, 2013) ao ler, em voz alta, determinado trecho do texto de um estudante e, ainda, ao requisitar uma reelaboração da frase escrita por ele. Esse tipo de atividade é profícuo porque:

O professor, nesse caso, é um leitor “ao vivo” e, dessa forma, é capaz de pedir esclarecimentos sobre pontos vagos, ajudar os alunos a resolver problemas, a tomar decisões. Nessa perspectiva, o professor é visto como participante do processo da escrita e não apenas como alguém que irá avaliar o produto. (MOREIRA; SILVA; RODRIGUES, 2013, p.10)

Assim, o professor lançou mão, na situação exposta no item 5.5.2.3, de diálogos que não buscavam impor formas corretas, mas sim colaborar com a construção conjunta do texto do estudante. Desse modo, corroborou a perspectiva de Moreira, Silva e Rodrigues (2013) em relação à pertinência de o educador desenvolver um papel de leitor “ao vivo” das tarefas dos aprendizes.

Ademais, cabe destacar que foi possível aferir avanços nas práticas de correção dos docentes, em alguns casos mais acentuadas (como nas atividades de P-01 e P-03) e, em outros, menos (naquelas desenvolvidas por P-02). Não obstante, conforme explicamos no Capítulo 3, o processo de mudança é contínuo e necessita de supervisão e avaliação constantes (MURILLO, 2007), devendo, igualmente, ser desenvolvido de maneira reiterada para que gere resultados duradouros.

Nesse sentido, sem dúvida, é necessário que os docentes continuem a incluir em suas aulas novas estratégias corretivas, sobretudo aquelas indiretas e implícitas

(CAVALARI, 2008), porque: “Quanto mais os próprios alunos corrigirem os seus erros, mais chances terão de refletir sobre a língua que estão aprendendo” (MOREIRA; SILVA; RODRIGUES, 2013, p. 9). Dessa forma, os aprendizes poderão desenvolver de maneira mais significativa os aspectos relacionados à sua competência comunicativa (HYMES, 1972; CANALE; SWAIN, 1980; ALMEIDA FILHO, 1993).

5.6 DIMENSÃO 5: O PROCESSO AVALIATIVO

Caracterizamos o processo de avaliação (FERNANDES, 2009; LUCKESI, 2011) neste trabalho de pesquisa como “eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos” (FERNANDES, 2009, p.59). Assim, está direcionado ao oferecimento de *feedback* contínuo aos indivíduos envolvidos nas atividades letivas e não objetiva classificar os aprendizes (estabelecer os melhores e piores alunos mediante uma gradação numérica). Nessa perspectiva, interessa ao educador que avalia:

[...] investigar o desempenho presente do educando, tendo em vista o seu futuro que se expressa como a busca do seu melhor aprendizado e consequente desempenho. Por isso, interessa-lhe ter o diagnóstico ("o retrato") do que o estudante já aprendeu, mas também do que necessita aprender ainda. (LUCKESI, 2011, p.181-182)

Em oposição a essa concepção, está o ato de examinar que se preocupa, em essência, apenas com aquilo que o estudante já aprendeu, conforme indica Luckesi (2011, p. 181-182):

Para o ato de examinar, vale somente o que o estudante conseguiu assimilar e expressar até o momento presente, como desempenho resultante de sua dedicação aos estudos no tempo anterior àquele em que se submete às provas. Será premiado (aprovado) ou castigado (reprovado) em função do que conseguiu aprender até o momento da prova. Ao examinador interessa apenas o desempenho presente do educando, como decorrente do que já aconteceu. Não lhe importa saber se ele pode aprender ainda ou até aprender mais do que já aprendeu; importa-lhe somente o já aprendido.

Desse modo, esse viés analítico dedica-se a constatar o produto final da aprendizagem e não a subsidiar as ações educativas com vistas ao futuro. Não obstante, nesta Dimensão da qualidade calcamos nossas atividades numa perspectiva em que a avaliação se realiza em todos os momentos da prática letiva, como forma de amparar constantemente as ações pedagógicas; assim, a sua função é:

[...] alimentar, sustentar e orientar a ação pedagógica e não apenas constatar um certo nível do aluno. Está implícito, também, que não se avaliam só os conteúdos conceituais, mas também os procedimentais e os atitudinais, indo além do que se manifesta, até a identificação das causas. A avaliação assim entendida oferece descrição e explicação; é um meio de se compreender o que se alcança e por quê. Torna-se, desse modo, uma atividade iluminadora e alimentadora do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que dá retorno ao professor sobre como melhorar o ensino, possibilitando correções no percurso, e retorno ao aluno sobre seu próprio desenvolvimento. (BRASIL, 1998, p.79)

Em consonância com o elencado nos PCN (1998, p.79) sobre essa função alimentadora da avaliação para o processo de ensino e aprendizagem estão as ideias de Saul (1998, p.45) acerca de uma modalidade de oferecimento de *feedback* a alunos e professores que se desenvolveu no Brasil a partir, principalmente, da década de 1960, quando:

Produziu-se um acelerado desenvolvimento do interesse sobre a perspectiva chamada de avaliação “qualitativa”. Esse movimento deveu-se em grande parte ao reconhecimento de que os testes padronizados de rendimento não ofereciam toda a informação necessária para compreender o que os professores ensinavam e o que os alunos aprendem. (SAUL, 1988, p.45)

É justamente nesse olhar formativo e qualitativo do processo de avaliação, que nos centramos para desenvolver a análise de: entrevistas, observações de aula e atividades requalificadoras. A seguir, apresentamos o questionamento que fizemos aos docentes investigados sobre o tema deste tópico, as respostas dos professores e, finalmente, as respectivas análises.

E- Como você entende o processo de avaliar e de que formas você avalia?

P-01

Eu vejo a avaliação como uma coisa burocrática, porque eu sei como meu aluno é, e na avaliação [prova] ele fica nervoso, não consegue fazer. Eu trabalho a [compreensão] auditiva, trabalho a [produção] oral no coletivo, como a apresentação do trabalho [que fizemos]. Só

que eu vou dar outra avaliação, porque eles ficaram com medo de ir na frente. [Às vezes] na carteira sentados eles se soltam melhor do que na frente em pé. Eu trabalho [compreensão] auditiva, eles ouvem o rádio, geralmente [em questões de] marcar x, eu não dou para responder [de maneira dissertativa], só marcar x nas questões, porque é mais prático. Dou a [avaliação] escrita, que é compreensão de texto, uma gramaticazinha, uma produção textual [...].

P-02

Eu procuro fazer mais trabalhos, produção de trabalhos do que prova. Eu acho que funciona melhor, a questão de produzir do que decorar. Eu acho que decorar não funciona com eles. [...] Nesta escola em particular eu acho que prova para decorar conteúdo, vocabulário, gramática, não funciona, aqui não funciona. A produção deles funciona melhor. Os textos das sinopses de filmes ficaram ótimos. Talvez se eu tivesse trabalhado numa prova verbo no presente do indicativo, seria um fracasso, como aconteceu, eu dei prova, eu dei trabalho e eu vi que a diferença foi gritante. Assim, só conjugar verbos em frases não funciona muito porque eles não estudam. Mas eles conseguem entender os usos dos verbos em uma produção de texto.

P-03

Durante o bimestre, cada tópico, cada tema eu vou dando uma atividade. Então dá umas três ou quatro atividades. Daí entram trabalhos, pesquisas, produção de cartazes, avaliações escritas. Às vezes peço para fazer um rascunho no caderno, daí dou um visto, a partir daquele rascunho peço um trabalho mais completo [...]

Constatamos nas declarações de P-01 que ele utiliza quase que de forma sinonímica os conceitos de prova e avaliação, o que sugere certa confusão teórica entre avaliar e examinar (LUCKESI, 2011). Além disso, externa um entendimento mais burocrático de referido processo, com um viés direcionado à obtenção de resultados e notas e não propriamente ao oferecimento de subsídios voltados ao avanço na aprendizagem. Talvez resida aí a razão do receio mostrado por seus alunos durante as tarefas de produção oral. Sobre o tema, Sordi (2001, p.173) explica que:

Esta [modalidade de avaliação] se relaciona mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor, e se materializa na nota, objeto de desejo e sofrimento dos alunos, de suas famílias e até do próprio professor. Predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradoras de conhecimento.

Em consonância com essa lógica burocrática explicitada no excerto está o fato de P-01 revelar que aplica apenas provas de múltipla escolha nas atividades

voltadas ao exame da compreensão leitora, o que é algo que sugere (como alega o próprio docente) uma preocupação maior com a praticidade e agilidade da correção da tarefa, do que propriamente com a sua qualidade. Com essa forma única de *feedback* não é possível atender princípios básicos para a avaliação formativa, conforme descrito nesta Dimensão, como [...] acompanhar a evolução do processo de aprendizagem, as dificuldades e suas possíveis causas, [bem como] a eficácia das práticas pedagógicas utilizadas (BRASIL, 1998, p.81). O fato de o docente revelar que, entre outros tipos de exame, aplica uma “gramaticazinha”, também indica uma ação didática que não necessariamente gera conhecimento, mas que procura cumprir protocolarmente o programa de curso.

Considerados esses aspectos negativos, surge da afirmação de P-01 um elemento positivo, qual seja, o de que ele acompanhava os seus alunos ao longo da realização das tarefas, indo até as suas carteiras e orientando-os, situação em que os estudantes se mostravam mais confortáveis. Essa prática, como se notará nas descrições e análises de aulas (itens 5.6.1 e 5.6.2), era frequente nas aulas de P-01.

No que se refere a P-02, ainda que alegue valer-se de atividades diversificadas, não baseadas na memorização de estruturas ou vocábulos, observa-se em suas afirmações uma visão que entende as provas apenas como forma de memorização e, ainda, para que os alunos demonstrem seus conhecimentos gramaticais de maneira pouco contextualizada, conforme se depreende dos excertos de sua entrevista apresentados a seguir:

P-02

T-1: Eu procuro fazer mais trabalhos, produção de trabalhos do que prova. Eu acho que funciona melhor, a questão de produzir do que decorar.

T-2: Os textos das sinopses de filmes ficaram ótimos. Talvez se eu tivesse trabalhado numa prova verbo no presente do indicativo, seria um fracasso, como aconteceu, eu dei prova, eu dei trabalho e eu vi que a diferença foi gritante.

Ou seja, fica claro que, na visão do docente, as provas servem para os alunos demonstrarem aquilo que decoraram, principalmente questões de cunho gramatical e não como uma atividade a mais no processo avaliativo para explicitar ao aluno aquilo que ele já sabe e o que necessita aprender. Sobre o tema, Moraes (2011, p.236) explica que:

Como todo e qualquer instrumento utilizado para coletar informações que subsidiarão a avaliação da aprendizagem, a prova apresenta aspectos positivos e negativos. A prevalência de uns ou de outros depende, em grande parte, do formato e da significação que assume no dia-a-dia da escola entre os professores, os alunos e seus familiares. Enquanto documento comprobatório, que cumpre uma função burocrática, a qual se limita à constatação das aprendizagens e à atribuição de notas, pouco contribui para a evolução e o desenvolvimento do educando, também pouco auxilia o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem.

De fato, esse tipo de exame que tem uma função apenas burocrática não serve a processos de ensino de LE voltados à qualidade educativa. Não obstante, algo relevante a se destacar é que apesar dessa perspectiva amplamente negativa de P-02 a respeito das provas, como ficou claro pelas observações e, também, no T-2, o educador continuou se valendo delas e afirmou ainda que os resultados alcançados são insatisfatórios. Nesse sentido é pertinente que o professor incorpore, de fato, uma concepção de avaliação como processo que tem uma função que vai além de

[...] constatar, verificar e medir as aprendizagens e confirmar isso com notas; esta [a avaliação] “deve se pôr a serviço das aprendizagens o máximo possível” (Hadji, 2001, p.16). Só assim pode tornar-se um instrumento formativo que ajude o professor a mapear as dificuldades e necessidades reais apresentadas, verificar os objetivos não atingidos e assim propor as melhores intervenções, e os alunos a perceberem as fragilidades ou certezas de suas aprendizagens, possibilitando a regulação e autorregulação, assumindo um “caráter pedagógico”. (MORAES, 2011, p.236)

Assim, a prova pode ser utilizada em processos de ensino pautados por uma aprendizagem qualificada e eficaz da LE, porém, apenas como uma atividade a mais, com um viés formativo e associada a outras formas de avaliação como aquelas citadas pelos próprios docentes pesquisados.

P-03 indicou uma dessas alternativas de atividades que focam não a constatação estanque do nível de conhecimento dos alunos, mas sim uma preocupação com a melhoria constante dos trabalhos realizados incrementando-se, por conseguinte, os conhecimentos dos educandos.

Referido professor explicou que, em algumas situações, pedia aos discentes que esboçassem determinados textos em seus cadernos e, posteriormente, por intermédio desses rascunhos, elaborassem escritos mais completos. Nesse tipo de trabalho nota-se a avaliação com uma função mais formativa, no sentido em que

conjuntamente, docente e aluno, vão verificando dificuldades e possibilidades das tarefas realizadas, em outras palavras, esse é um tipo de procedimento que indica o “estágio em que se encontra o estudante, fornecendo elementos sobre o processo e não sobre os resultados” (BRASIL, 2006, p. 143). Um dos indícios qualificados das concepções de P-03 acerca da avaliação, ainda que com algumas limitações relacionadas à formação inicial¹⁹², revela-se em seu plano de curso em que se destaca o seguinte:

O aluno será avaliado de forma contínua aprimorando seus conhecimentos de [compreensão oral], leitura, fala e escrita. Esta avaliação contínua se dará através de atividades orais e escritas (exercícios e produção de textos); participação; assiduidade; avaliações escritas (objetivas e subjetivas); trabalhos de pesquisa sobre literatura hispânica e publicidades; leitura de livros (debates e resumos) [...]. Assim, a avaliação possui um caráter progressivo, constante e sistematizado oferecendo ao aluno a oportunidade de melhorar ou perceber as dificuldades e desvios da aprendizagem¹⁹³.

Desse modo, diferente de P-02, o docente confere à avaliação um caráter contínuo, voltado ao aprimoramento do processo letivo e que fornece o conhecimento do estágio da aprendizagem em que o aluno se encontra. Nesse sentido, o conhecimento desse estágio educativo do aprendiz permite tanto ao docente mudar suas estratégias¹⁹⁴ para alcançar de forma mais efetiva os objetivos letivos como oferece ao aluno a possibilidade de perceber o que ainda não sabe e o que precisa aprender.

5.6.1 – DESCRIÇÕES E ANÁLISES CONJUNTAS DE AULAS DE P-01, P-02 E P-03 – PRÉ-INTERVENÇÃO

Ao entendermos o processo de avaliação como algo contínuo e direcionado a subsidiar as ações educativas em suas diversas etapas, torna-se pertinente retomar, neste momento, algumas das práticas dos docentes que já expusemos em outros itens relativos às dimensões da qualidade educativa. Assim, reunimos a seguir

¹⁹² O texto do Plano de Curso, conforme se nota, possui alguns pontos obscuros. Não é possível compreender, por exemplo, quais são as diferenças entre “exercícios” e “produção de textos” e a que modalidade de tarefas faz-se referência com o trecho “avaliações escritas (objetivas e subjetivas).”

¹⁹³ Fonte: professor pesquisado. Cabe ressaltar que recebemos os Planos de Curso de P-02 e P-03. P-01 não nos forneceu referido documento.

¹⁹⁴ Roldão (2009, p.57) explicita que: “o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem”.

descrições e análises das atividades dos docentes levadas a cabo antes de nossas intervenções.

No caso do primeiro profissional pesquisado, P-01, o educador demonstrou alguns aspectos positivos e outros que precisavam ser repensados em suas aulas. Sobre os primeiros componentes, o professor, ao desenvolver atividades sobre as temáticas ligadas a tipos de moradia e ao consumismo (Dimensões 2 e 3, itens 5.3.1.1 e 5.4.1.1) por meio de textos auditivos, construiu uma prática pedagógica voltada ao processo e não ao produto (LUCKESI, 2011; SORDI, 2001). Isto é, quando os seus alunos não compreenderam determinados componentes desses áudios, P-01 não se limitou a simplesmente oferecer a resposta que evidenciasse o certo ou o errado, mas sim, voltou a reproduzir a faixa do CD para que os aprendizes tivessem uma nova oportunidade de verificar o que haviam compreendido e o que ainda não tinha ficado claro.

Ainda sobre os fatores positivos, durante o desenvolvimento das tarefas atinentes a questões ambientais (Dimensão 6, item 5.7.2.1), ao estimular os alunos a relatarem se, assim como afirmou a autora do artigo estudado, também faziam alguma confissão em relação a contribuírem para o aquecimento global, P-01 pôde verificar se os alunos, de fato, haviam compreendido o assunto em estudo, ou seja, as formas de emissão de gases de efeito estufa. Com essa constatação, foi possível a P-01 fornecer mais elementos aos discentes sobre o tema em estudo, prática que condiz com a nossa perspectiva nesta Dimensão em que a avaliação:

Por voltar-se para o futuro, está vinculada à busca de solução. Só faz sentido trabalhar com avaliação se estivermos desejosos de buscar soluções, visto que o ato de avaliar, em si, é subsidiário de soluções. Se não for por um desejo claro de obter o melhor resultado de nossa ação, para que iríamos dedicar-nos à avaliação? Seria insano investir nosso tempo e nosso esforço em algo que não teria outra função senão somente revelar um problema. A essência do ato de avaliar é subsidiar soluções tendo por base um diagnóstico. (LUCKESI, 2011, p.185)

Isto é, o docente ao conferir, por meio de perguntas, o que seus alunos haviam aprendido sobre a emissão de gases de efeito estufa não buscou apenas revelar a eles o que conheciam ou não sobre o problema ambiental, mas contribuir para que tivessem uma nova oportunidade de reflexão sobre o assunto, caso houvesse pontos obscuros para eles.

Não obstante, também verificamos práticas que precisavam ser revistas nas aulas de P-01, como no que tange às suas estratégias (ROLDÃO, 2009, p.57) de oferecimento de *feedback* aos educandos. Em situações, por exemplo, como as evidenciadas no item 5.5.1.1 acerca da extinção de determinados animais, o docente valeu-se, fundamentalmente, de indicações diretas dos desvios. Entendemos que uma prática mais adequada nesse sentido, conforme explicitamos na Dimensão 4 (item 5.4), seria estimular os alunos a encontrarem seus equívocos de maneiras indiretas e não apenas por meio de ações explícitas do docente (FIGUEIREDO, 2001, p.48-55).

No que tange às atividades de P-02, o acompanhamento da aprendizagem não foi verificado por intermédio de um viés contínuo e formativo (LUCKESI, 2011). Como exemplo dessa afirmação citamos as atividades acerca de cuidados com o meio ambiente expostas nas Dimensões 2, 3 e 4 (itens 5.3.1.2; 5.4.2.2 e 5.5.1.2), realizadas sem discussões mais significativas sobre o assunto (MOREIRA, 2011, p.26). Na realidade, constatamos uma supervisão pouco sistemática, com oferecimento de *feedback* apenas em momentos pontuais sobre questões vocabulares e indicação direta dos erros no LD. Desse modo, transparece dessas atividades (em consonância com o que revelou em sua entrevista, item 5.6), que ele compreendia o ato de avaliar como sinônimo de exame (LUCKESI, 2011), concentrando referida tarefa na identificação dos problemas de aprendizagem e não no processo. Conforme revelamos anteriormente, esse tipo de atividade é ineficaz para um ensino de melhor qualidade porque apenas constata que o aluno não sabe alguma coisa e, desse modo, atribui o problema unicamente ao discente. Nesse tipo de concepção, como explicita Luckesi (2011, p.190), “O estudante é tomado exclusivamente como um sujeito que responde a um instrumento de coleta de dados ou a uma arguição ou participação de uma atividade; e, aconteça o que acontecer, ele é o único responsável”. (LUCKESI, 2011, p.190).

Essa visão de P-02 é confirmada de maneira clara também em trechos de sua entrevista como o exposto na Dimensão 2 (item 5.3) em que atribui exclusivamente aos alunos a responsabilidade pelo baixo nível de interação oral em suas aulas: “é uma dificuldade dos alunos porque até mesmo quando eu falo em espanhol com eles, eles não me dão retorno”.

Outro elemento que corrobora essa concepção do docente acerca do que seria avaliar está exposto em seu plano de curso, no tópico denominado avaliação-

instrumentos, em que se dá destaque essencial a exames pontuais e, também, à atribuição de notas, conforme se verifica a seguir:

Provas orais e escritas, trabalhos escritos, seminários, produção de textos variados. O aluno será avaliado em 100%, sendo os 10,0 [pontos] divididos em avaliações bimestrais de 6,0 pontos e o restante dos trabalhos somando 4,0 pontos. A avaliação de recuperação poderá ocorrer por meio de provas orais ou escritas, pesquisas, atividades escritas ou orais individuais ou em grupos e produções textuais escritas ou orais¹⁹⁵.

Desse modo, o realce é conferido às provas e às notas. Considera-se que o aluno que adquire 100% do conhecimento seria o estudante que tem uma nota elevada na gradação numérica (um a dez). Infere-se que as avaliações bimestrais seriam, na verdade, exames bimestrais, aos quais P-02 confere elevada importância. Essa concepção, que atribui papel central às notas, segundo Luckesi (2011, p.186), é inadequada porque:

Dentro da escola, o educando não está concorrendo a nada, mas os exames são praticados, de igual forma, como se ele estivesse concorrendo a alguma coisa, pois, com base: em seus acertos e erros num teste, é classificado numa escala de notas ou de conceitos. Isto é, o que ocorre nos concursos é transposto para as atividades em sala de aula, ainda que sejam circunstâncias bem diferentes. O candidato que se submete a um concurso está em busca de uma vaga; na sala de aula, o estudante está somente em busca da aprendizagem.

Em relação ao último docente pesquisado, P-03, observamos uma prática com elementos positivos. Como fator qualificado destacamos sua abordagem caracterizada por uma pedagogia da pergunta (FREIRE, 1975), em que professor e alunos construíam o conhecimento de maneira dialógica. Nas atividades de pré-intervenção descritas nas Dimensões 1, 2, 3 e 4 notamos que o docente se valia sistematicamente de questionamentos para os alunos, por exemplo, concluírem qual o tema tratado nas fotografias da exposição *Ausências* e, do mesmo modo, inferissem o uso contextual do advérbio *todavía* (Dimensão 2, item 5.3.1.3) nas atividades de estudo do gênero infográfico.

¹⁹⁵ Fonte: extraído do Plano de Curso de P-02.

Essa pedagogia da pergunta diverge da visão bancária de educação em que

[...] o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (FREIRE, 1975, p.67).

A prática educativa de P-03, portanto, diverge da perspectiva bancária, tendo em vista que se baseia na pedagogia da pergunta e está voltada ao acompanhamento contínuo do processo letivo.

5.6.2 DESCRIÇÕES E ANÁLISES CONJUNTAS DE AULAS DE P-01, P-02 E P-03 – PÓS-INTERVENÇÃO

Após as intervenções, verificamos alguns avanços nas atividades de P-01 e P-03, principalmente no que se refere ao oferecimento de *feedback* mais contínuo e significativo aos alunos. P-01, nas tarefas relacionadas à temática das ditaduras militares em países sul-americanos (descritas nas Dimensões 1, 2 e 6, itens 5.2.5.1; 5.3.2.1 e 5.7.3.1) revelou não se preocupar apenas com o produto final da aprendizagem, no caso, um programa jornalístico, mas sim com todo o seu processo de desenvolvimento. Para tanto, verificava as dificuldades dos aprendizes e propunha soluções a elas, de modo que esse trabalho coaduna com aquele exposto em Luckesi (2011, p.184) acerca de uma modalidade de avaliação voltada à qualidade educativa:

Em tudo o que fazemos, estamos em busca da construção da melhor qualidade dos resultados de nossa ação. Quando se pratica algum tipo de avaliação, não se busca a classificação de alguma coisa, mas sim o seu diagnóstico que pode apontar para a necessidade de novos cuidados com uma ação em andamento.

Esse tipo de visão, voltada à qualidade, diverge daquela levada a cabo em muitos cursos, inclusive nas aulas de P-02 que, ao ter uma perspectiva que entendia avaliação e exame como sinônimos não acompanhava constantemente o processo educativo de seus alunos e, além disso, valia-se principalmente de exames pontuais, como foi o caso descrito nas Dimensões 1 e 4 (sobre o preparo de iguarias hispânicas, itens 5.2.2.1.2 e 5.5.2.2). Portanto, o educador entendia a sua função como a de um examinador que, na perspectiva de Luckesi (2011, p.184), assume o

papel de dizer ao estudante o que ele sabe ou não, o que é negativo porque não se volta ao futuro, à melhoria do processo de ensino, mas apenas ao passado.

Verificamos uma prática mais inclusiva e voltada ao futuro nas aulas de P-03, conforme constatamos nas tarefas relacionadas ao estudo da canção *Ella y Él* (Dimensões 1, 4 e 6, itens 5.2.2.2.3, 5.5.2.3 e 5.7.3.3). O docente, ao caracterizar o seu papel profissional como o de facilitador da aprendizagem, um instigador da curiosidade por meio da pedagogia da pergunta (FREIRE, 1975), auxiliou seus alunos a terem um retorno mais constante sobre o que sabiam e o que precisavam aprender, não caracterizando esse processo como estanque, mas sim voltado ao futuro e vinculado

[...] à busca de solução. Só faz sentido trabalhar com avaliação se estivermos desejosos de buscar soluções, visto que o ato de avaliar, em si, é subsidiário de soluções. Se não for por um desejo claro de obter o melhor resultado de nossa ação, para que iríamos dedicarmos à avaliação? Seria insano investir nosso tempo e nosso esforço em algo que não teria outra função senão somente revelar um problema. A essência do ato de avaliar é subsidiar soluções tendo por base um diagnóstico. (LUCKESI, 2011, p.185)

Essa perspectiva foi a que constatamos mais frequentemente nas aulas de P-03 que, guardadas as suas limitações¹⁹⁶, não voltava a sua atividade educativa apenas para um produto (no caso os exames), mas para um processo de aprendizagem que pudesse auxiliar os alunos a aprenderem de maneira mais significativa.

Em síntese, compreendemos que houve avanços nas práticas de P-01 e P-03 no que diz respeito ao processo avaliativo, no entanto, essa ação qualificadora deve continuar de maneira que, cada vez mais, a avaliação se configure como uma atividade contínua e imprescindível para oferecer subsídios à eficácia nas ações letivas desses docentes. No caso de P-02 é necessário que ele redimensione sua perspectiva do tema, assumindo uma visão em que a avaliação não busca apenas encontrar os problemas, mas sim soluções “para os impasses que enfrenta; [avaliando] com o olhar voltado para as possibilidades futuras de sucesso” (LUCKESI, 2011, p. 184).

¹⁹⁶ Notamos determinadas limitações de formação inicial (pedagógica e linguística) do docente que, em algumas situações, não conseguia, por exemplo, conceituar as tarefas que realizava ou mesmo usar a LE em situações de expressão oral mais complexas.

5.7 DIMENSÃO 6 – OS MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS

Dissertamos aqui sobre as representações dos docentes quanto aos tipos de materiais e recursos didáticos que usam em suas aulas, sobre a adequação desses materiais às ações pedagógicas dos cursos estudados e em relação à necessidade de sua complementação por outros meios.

No que tange à conceituação do tema desta Dimensão, podemos dizer, em síntese, que material didático (MD) é: “[...] qualquer coisa usada por professores ou alunos para facilitar a aprendizagem de uma língua” (TOMLINSON, 2003, p.90)¹⁹⁷. Não obstante, para efeito analítico, entendemos a necessidade de delimitar melhor as concepções de material e recurso didático, de modo que qualificamos recurso como:

Veículo ou apoio aduzido a uma atividade ou procedimento metodológico que melhora as condições de ensino e potencializa as chances de aquisição de uma (nova) língua. Os recursos estão localizados no extremo de baixo da célebre hierarquia abordagem-método-técnica. São exemplos de recursos a fala da professora, o giz, uma gravação em áudio de um diálogo a ser apresentado, uma figura ilustrativa de um uso específico da língua-alvo e a internet¹⁹⁸.

Isto é, os recursos didáticos são veículos ou apoios que auxiliam a atividade pedagógica, ainda que não necessariamente tenham sido estruturados, de maneira originária, para uma determinada ação educativa em LE. Exemplos deles nas unidades do Celem estudadas são os televisores, projetores, rádios, computadores, vídeos, recortes de jornal etc. que os professores utilizam em suas aulas. Já os materiais didáticos são meios desenvolvidos especificamente para o estudo da língua alvo com público e objetivos específicos. Em outras palavras,

[...] são codificações de ação para que professores e alunos produzam ações para experienciar a nova língua nas salas de aulas e nas suas extensões. Todo material tem de ser apreendido em seus propósitos e tornado vivo no desempenho de professores e seus aprendentes. Ao tentarem se apropriar do material, os agentes primeiros e segundos dos processos de ensinar e de aprender ou adquirir línguas devem estar abertos às adaptações, modificações e ajustes às necessidades e desejos de professores e alunos¹⁹⁹.

¹⁹⁷ Tradução livre nossa. No original: [...] anything used by teachers or learners to facilitate the learning of a language.

¹⁹⁸ **Glossário de Linguística Aplicada. Projeto Glossa.** Disponível em: <<http://glossario.sala.org.br/>>. Acesso: 28 mar. 2017.

¹⁹⁹ **Glossário de Linguística Aplicada. Projeto Glossa.** Disponível em: <<http://glossario.sala.org.br/>>. Acesso: 28 mar. 2017.

Em muitas escolas brasileiras, no entanto, tem-se adotado como meio exclusivo para a promoção das aulas apenas um tipo de MD, ou seja, o livro didático. Sobre esse comportamento emprestamos o nosso parecer das OC (BRASIL, 2006, p.154):

É fundamental encarar o livro didático como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos. (BRASIL, 2006, p.154)

Quando o professor outorga ao LD o papel de protagonista no ensino, abdicando de suas funções como educador, como a de tomar decisões teórico-pedagógicas sobre os processos letivos que conduz, em favor do livro, tem-se um fator deletério para a qualidade educativa, porque o docente abre mão do *status* de profissional habilitado a oferecer soluções educativas para as diversas situações-problema que surgem em sala de aula e passa a ser “[...] um mero técnico transmissor de materiais preparados por outros (RICHARDS, 2002, p.27).”

Uma consequência dessa perspectiva tecnicista é que o professor também pode abandonar o seu papel de estimular debates que propiciem aos alunos visões críticas sobre o livro adotado, isto é, discussões que favoreçam o desenvolvimento da ideia de que o LD é passível de erros e que nem tudo o que está contido nele é verdade universal. Contrariamente a isso, um educador que não abdica de suas funções voltadas à formação crítica de seus alunos fornece os subsídios necessários para que os educandos tomem consciência de que:

[...] Os fatos expostos em um determinado livro didático refletem o olhar do autor daquela publicação, e não verdades universais. Entretanto, cada autor procura fazer de seu olhar uma verdade universal, na tentativa de atrair leitores com promessas de respostas para todas as perguntas. (TÍLIO, 2008, p.120)

Numa perspectiva em que se busca oferecer ao discente a possibilidade de ter acesso a múltiplas formas de se pensar a matéria em estudo é muito relevante que sejam levados à sala de aula diferentes materiais e recursos. Além disso, é pertinente que se debata essa configuração do LD como detentor de verdades absolutas, não discutíveis. Portanto, faz-se necessário adotar uma abordagem em que

[...] o saber seria socializado e passível de discussão, sendo apresentado de forma menos autoritária. Nesta perspectiva, a aprendizagem não se dá pela transferência de saber do mais competente para o menos competente; a aprendizagem se dá em um processo interativo (Hyland, 2000) que dá voz ao aprendiz. (TÍLIO, 2008, p.121)

Para que a apropriação e a transformação do conhecimento aconteçam é pertinente que os materiais utilizados em sala de aula sejam escolhidos observando-se as realidades dos públicos aos quais se destinam. Dissertando especificamente sobre os LD, em asserção que poderia ser estendida aos demais materiais, Tílio (2008, p.120) assevera que

[...] é importante ainda ressaltar que livros didáticos devem atender às necessidades e expectativas do aprendiz, adequando-se à sua realidade. Nem sempre as necessidades do aprendiz e o contexto sociocultural em que o aluno está inserido são respeitados por ocasião da escolha de um livro didático (Yakhontova, 2001). Isso porque inúmeros outros fatores são considerados para sua escolha: abrangência do conteúdo do curso, recursos didáticos que facilitem o trabalho do professor, convênios com autor/editora, etc. As necessidades e realidade do aprendiz não ocupam, muitas vezes, as posições prioritárias.

Ainda que na produção e na escolha de um determinado LD deva se levar em consideração o público a que se destina, é notório que ele não poderá atender a todas as expectativas de professores e alunos, adaptar-se aos diversos contextos em que será usado ou abarcar todos os conteúdos que o docente considere necessários de serem estudados. Por isso mesmo os LD devem configurar-se como pontos de partida e serem passíveis de questionamentos, complementações e ampliações. Isso pode ser feito por outras tecnologias educativas. Porém, há dificuldades oriundas da própria tradição escolar, conforme aponta Souza (1995, p.117) que prejudicam a utilização de outros tipos de recursos:

Notamos que, embora se observe uma adoção cada vez mais freqüente do material didático “avulso”, a tentativa de ruptura com os padrões do livro didático esbarra na própria tradição do ensino (...), que desconhece outra forma de organização do conhecimento a ser transmitido em sala de aula que não seja através do livro didático. Continuamos, assim, com o livro didático como documento da história tradicional, ou seja, como “detentor” de um saber já posto, a ser resgatado, como algo que é auto-suficiente, que se basta.

Como já relatado, compreendemos que essa visão autossuficiente do LD não é pertinente para contextos de ensino voltados à boa qualidade. Conforme

expusemos no item 5.7, por ocasião da análise dos questionários, todos os docentes afirmaram valer-se de outros materiais para promoverem as suas aulas. Nesse sentido, fizemos uma pergunta aos professores que os instava a relatar sobre as modalidades de recursos de que lançavam mão durante suas práticas. Obtivemos as respostas explicitadas a seguir.

Quais materiais e recursos você utiliza em sala de aula além do livro didático adotado no curso que ministra?

P-01

Eu uso a TV, uso vídeos, uso a TV *pendrive*, música. A escola não fornece muitas cópias [de materiais] para nós. Eu tenho joguinho, mas não trouxe para essa turma. [Faço] jogos psicológicos²⁰⁰, *precalentamiento*. A gente usa dicionários, livros, textos, recortes, colagens.

P-02

Eu uso *sites* da internet. Gosto de trabalhar com música com os alunos, eles gostam muito. O meu forte - até entre os professores de espanhol - sempre foi trabalhar com música. O problema é que como eu não estou conseguindo mais fazer a conversão dos vídeos para passar na TV, eu preciso da internet. E isso tem travado um pouco o trabalho que geralmente eu faço, porque daí eu trago para eles a música, o clipe; trabalho a letra, converso sobre o cantor ou a cantora, [sobre] o grupo. Sempre foi o meu forte trabalhar com música. A gente faz [também] produção de cartazes, eu trouxe o vídeo sobre a história das olimpíadas, aí eles produziram cartazes a partir do vídeo. Pegar o gancho dos momentos, a gente vai ter o *día de muertos*, daí eu tenho material que é legal para trabalhar. Já cheguei a fazer com o segundo ano a produção de caveiras [relacionadas ao *Día de Muertos*] para promover o final do ano com eles e deu super certo.

P-03

Como a gente tem acesso agora a vários outros livros, eu pego, por exemplo, o livro do Ensino Médio, eu vejo que não traz tal conteúdo [que desejo e então] eu pego de um outro livro que seja mais simples a linguagem e apresento esse conteúdo. Então eu apresento em forma de xerox, *slides*, vídeos e a TV *pen drive* ajuda nesse aspecto, espero que a TV *pendrive* demore muito para dar manutenção. Então eu utilizo [ainda] vídeos, músicas.

Os professores evidenciaram se servir de uma série de recursos e materiais, tais como jogos, dicionários, outros livros, textos, recortes, colagens, cartazes, vídeos, músicas etc. Entre esses componentes elencados destaca-se o uso da TV *pendrive*, citado por todos. Cabe, desse modo, explicar sobre esse equipamento que tem grande relevância no contexto educacional paranaense.

²⁰⁰ Supomos que o docente se refere a jogos de adivinhação.

Em 2007 o governo estadual adquiriu televisores de 29 polegadas (na cor laranja²⁰¹), com entradas para cartão de memória, *pendrive* e saídas para caixas de som para cada uma das 22 mil salas de aula de sua rede. Além disso, foi disponibilizado aos docentes da época um *pendrive* de dois *gigabytes* de memória. Segundo a Seed-PR, o objetivo com essa aquisição era o de desenvolver projetos que visassem a “integração de mídias com a finalidade de proporcionar a inclusão e o acesso de alunos e professores da rede pública estadual a essas tecnologias (PARANÁ, 2007, p.3). Nota-se que, após dez anos dessa ação, esses equipamentos continuam, mesmo com a notória defasagem tecnológica que apresentam, sendo muito importantes para as atividades letivas das escolas paranaenses; prova disso é que aparecem, na fala dos docentes pesquisados, seja pela utilização, seja pela crítica aos problemas que apresenta. A afeição dos professores estaduais pela TV *pendrive* ao longo da última década tem relação com a possibilidade de utilização de produtos multimídia que, trabalhados de forma apropriada, podem auxiliar o aluno a aprender de maneira menos linear, mais representativa. Como aponta Primo (1996, p.83),

[...] Nossa atividade cognitiva não funciona de forma linear, onde uma informação leva necessariamente a outra. Nosso aparato cognitivo trabalha com associações entre informações que nem sempre parecem lógicas. A multimídia permite uma aproximação ao trabalho cognitivo natural. Como as informações em um bom produto multimídia podem ser cruzadas, confrontadas e conjugadas a qualquer momento, além de poderem ser avaliadas nas mais variadas ordens e até desordenadamente, a multimídia torna-se uma fonte de informações que oferece poucos limites à atividade cognitiva normal.

Desse modo, o uso da TV *pendrive*, com exposição de vídeos, músicas e outros materiais pode contribuir para a ampliação dos limites da atividade cognitiva nas aulas do Celem. Porém, a simples utilização dessas tecnologias não se torna *per se* um fator positivo, mas se revela oportuna a depender dos tipos de materiais preparados para tal finalidade. Assim, é pertinente favorecer atividades que prioritariamente demandem reflexões complexas e não apenas exercícios estruturados no ideário do certo em oposição ao errado (TÍLIO, 2008, p.130).

Evidentemente há situações em que são pertinentes atividades com respostas fechadas (por exemplo, para a compreensão de aspectos temáticos

²⁰¹ Isso foi feito de modo a dificultar a sua utilização em outros espaços que não os escolares.

pontuais de um áudio). Não obstante, na confecção e seleção de materiais, principalmente nos cursos do Celem em que os alunos já estão em uma fase do desenvolvimento cognitivo propício à elaboração de raciocínios mais complexos, deve-se, sempre que possível, privilegiar atividades voltadas, como aclara Coracini (1999), à construção de identidades.

P-01 e P-02 citaram, ainda, duas situações que obstaculizam a utilização de mais variedade de materiais didáticos em sala de aula, por exemplo, a impossibilidade de fazer fotocópias de atividades para distribuir a seus alunos (P-01) e a dificuldade em converter determinadas mídias para formatos aceitos pela já defasada TV *pendrive*. Desse modo, caberia ao governo estadual revisar os insumos que oferece aos seus docentes em sua prática diária, caracterizada pela imposição de adaptação frequente às singularidades dos alunos; assim, garantiria o que explicita a LDB (BRASIL, 1996)²⁰², em seu artigo 4º, ao preconizar o dever dos entes federados em assegurar à educação brasileira bons padrões de qualidade de ensino: “definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

Sobre os demais recursos e materiais didáticos de que os professores alegaram valer-se nas aulas, tais como jogos, dicionários, outros livros, textos, recortes, colagens, cartazes, vídeos, músicas etc., os profissionais apenas citaram que os utilizam, sem evidenciar de que maneira o fazem. Destarte, verificamos nas análises das observações de aula a seguir se isso realmente se concretiza e de que formas.

5.7.1 OS LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS

Nas escolas integrantes de nossa pesquisa os professores adotaram livros didáticos de língua espanhola escolhidos entre aqueles que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) oferece aos alunos de instituições regulares dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A coleção selecionada pelo Celem em que P-01 atuava foi **Enlaces: español para jóvenes brasileños** (OSMAN, et al.,

²⁰² A aprovação da Lei no. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 modificou a LDB (1996), revogando a Lei nº 11.161/2015 (de oferta obrigatória de ELE nas escolas do EM). Assim, o ensino de espanhol passou a ter o caráter descrito no artigo 35-A, § 4º da referida Lei reformista: “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”. No estado do Paraná optou-se por continuar a sua oferta aos alunos do EM por meio dos Celem – o que já vinha sendo realizado antes da nova Lei de 2017.

2013). A obra, elaborada por Soraia Osman, Neide Elias, Priscila Reis, Sonia Izquierdo e Jenny Valverde, é destinada a estudantes do EM e possui três volumes, divididos em oito unidades cada. A estrutura básica dos LD, constante na apresentação do material aos alunos, é a que segue:

Página de abertura

Página que apresenta o título da unidade, um primeiro contato com o tópico que será trabalhado e os objetivos que se pretende alcançar ao final.

Hablemos de...

Por meio de gêneros discursivos orais como, por exemplo, diálogos da vida cotidiana, programas de rádio, entrevistas, anúncios de campanhas e outros se introduz um tema transversal. Você terá a oportunidade de ouvir diferentes maneiras de falar espanhol²⁰³. Além disso, nesta mesma seção você vai conhecer novas palavras e/ou expressões.

¡Y no es solo esto!

Nesta seção você poderá ampliar o tema proposto na unidade com o trabalho de leitura dos mais diversos gêneros discursivos escritos (notícia, reportagem, artigo de opinião e de divulgação científica, quadrinhos, poesia, fragmentos de conto ou romance etc.). Propomos a você atividades diversificadas voltadas ao aprimoramento de formas de ler e aprender, além de desenvolver o que o texto, por estar em espanhol, demande.

¡Manos a la obra!

O principal objetivo desta seção é desenvolver de maneira contextualizada seus conhecimentos da língua por meio da gramática. Mediante diálogos e fragmentos de textos variados você aprenderá a sistematizar o funcionamento do espanhol, em muitos casos em comparação ao português brasileiro. Além disso, você encontrará atividades sobre fonética e ortografia.

En otras palabras...

A seção propõe a prática da escrita. Após a observação e análise das características de um gênero discursivo, propomos atividades de planejamento, elaboração e reformulação de modo que você possa produzir enunciados que componham gêneros que consideramos adequados para a sua vida pessoal, acadêmica ou profissional.

Nos...otros

O foco desta seção são as relações interculturais; você encontrará atividades dos mais diferentes tipos para se trabalhar as relações de proximidade e distância entre as culturas de hispanofalantes e de brasileiros.

²⁰³ Nota-se aqui certa incoerência na seleção léxica, tendo em vista que se usa a denominação “gêneros discursivos”, comum entre profissionais da área de linguagem e, no entanto, evita-se utilizar o conceito de “variedades linguísticas”, que consideramos relevante para um aprendiz de LE.

Como te decía...

Aqui você terá a oportunidade de se expressar oralmente, depois de ter conhecido e planejado aspectos e características do uso da língua que podem acontecer na vida cotidiana, escolar ou profissional. A seção oferece uma sequência de atividades que têm o objetivo de orientar você para que possa falar com seus colegas de aula ou simular situações nas quais você tenha que se expressar oralmente em outros contextos.

Así me veo...

Esta seção pretende orientar você na realização da autoavaliação de seu processo de aprendizagem no final de cada unidade. Oferecemos instruções para ajudá-lo a reconhecer as suas dificuldades, para elaborar perguntas, para encontrar novos caminhos e entender o seu próprio processo de aprendizagem (OSMAN et al., 2013, p.4-5)²⁰⁴

Neste momento, além de conhecermos a estrutura das obras, temos o objetivo de responder a algumas questões, discutidas no Capítulo 3 desta tese, acerca de componentes basilares à consecução de uma atividade educativa qualificada. Adaptamos, aqui, as indagações presentes em aludido capítulo para que possamos analisar a qualidade dos LD (e dos MD em geral) adotados pelos professores pesquisados, ou seja, objetivamos compreender o seguinte acerca de

²⁰⁴ Tradução livre nossa. No original: **Página de abertura.** *Una página que presenta el título de la unidad, un primer contacto con el tema sobre el que se trabajará en la unidad y los objetivos que se pretenden alcanzar al final. Hablemos de...: A partir de géneros discursivos orales, como por ejemplo diálogos de la vida cotidiana, programas de la radio, entrevistas, anuncios de campañas y otros se introduce el tema transversal. Encontrarás la oportunidad de escuchar diferentes formas de hablar español. Además, en esta misma sección conocerás nuevas palabras y/o expresiones. ¡Y no es solo esto!: Podrás ampliar en esta sección el tema propuesto en la unidad con el trabajo de lectura de los más diferentes géneros discursivos escritos (noticia, reportaje, artículo de opinión y divulgación científica, historieta, poesía, fragmentos de cuento o novela, etc.). Te proponemos actividades diversificadas para que puedas perfeccionar tus modos de leer y conocer otros modos, además de desarrollar lo que específicamente te demande el texto por estar en español. ¡Manos a la obra!: El objetivo principal de esta sección es desarrollar de manera contextualizada tus conocimientos de la lengua a partir de la gramática. Mediante diálogos y fragmentos de textos de los más variados aprenderás a formalizar el funcionamiento del español, en muchos casos en comparación con el portugués brasileño. Además, encontrarás actividades sobre fonética y ortografía. En otras palabras...: La sección propone la práctica de la escritura. Tras la observación y el análisis de las características de un género discursivo, te proponemos actividades de planificación, elaboración y reformulación para que puedas producir enunciados que compongan géneros que imaginamos adecuados para tu vida personal, académica o profesional. Nos...otros: El foco de esta sección son las relaciones interculturales; encontrarás actividades de los más diferentes tipos para trabajar relaciones de acercamiento y lejanía entre las culturas de los hispanohablantes y los brasileños. Como te decía...Aquí encontrarás la oportunidad de expresarte oralmente, tras haber conocido y planificado aspectos y características del uso de la lengua que pueden darse en la vida cotidiana, escolar o profesional. La sección ofrece una secuencia de actividades que tienen el objetivo de orientarte para que puedas hablar con tus compañeros/as de clase o simular situaciones en las cuales tengas que expresarte oralmente en otros contextos; Así me veo...: Esta sección pretende orientarte en la realización de la autoevaluación de tu proceso de aprendizaje al término de cada unidad. Te facilitamos indicaciones para ayudarte a reconocer tus dificultades, a elaborar preguntas, a encontrar nuevos caminos y a comprender tu proceso de aprendizaje. Grifos nossos.*

supracitados livros: 1) se eles estão voltados ao desenvolvimento das competências comunicativa e intercultural dos alunos; 2) se eles estão baseados em abordagem que englobe a interação como algo elementar à eficácia letiva; 3) se há neles atividades orientadas à reflexão crítica e à intervenção social; e, finalmente, 4) se eles valorizam a discussão de componentes relacionados às narrativas de grupos sub-representados²⁰⁵. Nesse sentido, entendemos que a coleção possui acertos ao privilegiar, por exemplo, uma visão sociointeracionista de língua, ao valorizar elementos de interculturalidade e, do mesmo modo, fatores voltados à formação crítica dos alunos. O **Guia de Livros Didáticos do PNLD 2015** (BRASIL, 2014, p.29) corrobora essa perspectiva:

A coleção apresenta, em sua proposta didático-pedagógica, uma visão sociointeracionista da língua. O trabalho fundamenta-se no texto e busca articular a apresentação dos gêneros às diferentes tipologias textuais. Na obra, respeita-se e valoriza-se a diversidade cultural e social por meio de propostas que enfocam relações interculturais entre o Brasil e as regiões hispanofalantes. A obra colabora para o desenvolvimento da criticidade e de uma aprendizagem significativa, favorecendo a reflexão do aluno sobre a própria aprendizagem. Os temas e os textos são representativos da heterogeneidade cultural e linguística das comunidades hispanofalantes e buscam abordar discussões socialmente relevantes. Em geral, são textos oriundos de diferentes esferas e suportes e adequados à faixa etária dos estudantes do ensino médio.

Apesar de a coleção possuir aventados acertos no que tange aos elementos de diversidade linguística (principalmente na seção *Hablemos de...*), de interculturalidade (retratados sistematicamente na seção *Nos...otros*), de discussão de temas voltados à crítica e à intervenção social (seção *¡Y no es solo esto!*), entendemos que ela poderia avançar ainda mais no desenvolvimento da competência comunicativa e, em específico, da habilidade de produção oral, dos aprendizes por meio do incremento de atividades voltadas à interação. Ainda que constem no LD exercícios nos quais os alunos devem discutir em parceria determinados temas ou mesmo conferir as respostas uns dos outros, há neles também diversas oportunidades verossímeis de interação oral em língua espanhola

²⁰⁵ Consideramos que esses mesmos indicadores, com as devidas adaptações, podem ser pertinentes para analisarmos o uso feito pelos professores dos demais materiais didáticos, isto é, os MD podem auxiliar os professores nos seguintes aspectos da atividade letiva: 1) na promoção da competência comunicativa dos discentes; 2) municiando o educador de atividades que facilitem a interação entre os estudantes; 3) na promoção da reflexão crítica e a intervenção social; e 4) no fornecimento de subsídios para a presença das vozes e narrativas individuais dos aprendizes nas aulas.

que não são aproveitadas, nas atividades, para o desenvolvimento desse aspecto da competência comunicativa.

De igual modo, consideramos que outros dois elementos precisam ser revistos na coleção (atinentes aos indicadores de qualidade 3 e 4 apontados anteriormente), isto é, a importância de que esses LD estimulem mais a intervenção social dos alunos e, também, que retratem claramente os grupos sociais historicamente sub-representados:

De modo geral, o indígena brasileiro e de regiões hispanofalantes é pouco representado em ilustrações da obra. O mesmo ocorre com a população não urbana. Esses aspectos precisam ser, portanto, reforçados com os estudantes [...].
A coleção propõe atividades que criam inter-relações com o entorno da escola. No entanto, falta estimular mais a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações.
(BRASIL, 2014, p.33)

No que diz respeito aos LD adotados pelos integrantes da pesquisa P-02 e P-03 assim como P-01, usavam coleções aprovadas do PNLD. São elas: **Cercanía** (EF) e **Cercanía Joven** (Ensino Médio), de autoria de Ludmila Coimbra, Luíza Santana Chaves e José Moreno de Alba. Essas obras são compostas, respectivamente, por quatro livros destinados aos anos finais do Ensino Fundamental e três ao Ensino Médio. Cada LD está estruturado em oito unidades, que seguem basicamente o modelo exposto no esquema a seguir:

Abertura

En esta unidad – São apresentados os principais objetivos da unidade.

¡Para empezar! – Traz atividades de sensibilização que introduzem o tema da unidade.

Transversalidad – É(são) indicado(s) o(s) tema(s) transversal(ais) trabalhado(s) na unidade.

Desenvolvimento

Lectura – O trabalho com a leitura se dá em três etapas: a pré-leitura (que ativa os conhecimentos prévios do aluno), a leitura (com estratégias distintas para fazê-la) e a pós-leitura (que explora o texto a partir do tema).

Escritura – São trabalhadas as características de um gênero estudado ao longo da unidade. É apresentada, passo a passo, uma

proposta de escrita, com orientações para a reescrita e observações sobre aspectos específicos.

Habla – São contempladas as etapas de planejamento do discurso, considerando a relação entre os falantes e a negociação de sentidos entre eles, privilegiando não só o que se diz, mas também como se diz.

Escucha – São desenvolvidas várias atividades que englobam questões de pronúncia, prosódia e elementos importantes sobre a diversidade de vozes do mundo hispânico.

Gramática en uso – Os aspectos gramaticais são reforçados ao longo da unidade através da reflexão sobre o uso da língua e sua prática.

Vocabulario en contexto – O vocabulário é estudado de maneira prática e significativa, contemplando também as expressões idiomáticas e os contextos em que elas podem ser utilizadas.

Culturas en diálogo: nuestra cercanía – São apresentados diversos personagens do mundo hispânico e suas obras, ampliando os horizontes culturais do aluno em relação às culturas falantes do espanhol por meio do diálogo com a cultura brasileira.

Fechamento da unidade

Autoevaluación: ¿Lo sé todo? – Espaço para que o aluno faça uma reflexão sobre sua própria aprendizagem e analise suas dificuldades em relação aos aspectos trabalhados na unidade.

Glosario visual – São apresentadas palavras e expressões em contexto como apoio à compreensão dos textos da unidade.

Repaso – Ao final de cada duas unidades, há atividades lúdicas de revisão sobre a gramática e o vocabulário. (COIMBRA, CHAVES; ALBA, 2012; 2013, p.4, grifos nossos)

De volta aos indicadores de qualidade relevantes para a análise dos LD, consideramos que, assim como na obra **Enlaces**, há aspectos positivos nas presentes coleções. O **Guia de Livros Didáticos do PNLD 2014** apresenta alguns deles:

[a] coleção se destaca pela qualidade da integração entre as seções em cada unidade. Apresenta textos que ilustram diferentes comunidades falantes de espanhol e de português brasileiro, considera aspectos culturais relevantes para a faixa etária e oferece a possibilidade de um trabalho com a leitura de um ponto de vista crítico. Na maior parte das vezes, o encaminhamento escolhido para a produção escrita permite que os textos a serem produzidos pelos alunos possam vir a ter uma finalidade efetiva, ou seja, poderão ser

usados em situações externas à sala de aula. As atividades voltadas para a compreensão e para a expressão oral, em geral, procuram reproduzir diferentes situações do cotidiano, permitindo ao aluno interagir significativamente com os interlocutores previstos para as situações de interação. Ressalte-se o tratamento dado aos elementos linguísticos, tendo em vista a preocupação de relacioná-los a situações contextualizadas de uso e, ainda, a valorização atribuída ao trabalho com a fruição estética. (BRASIL, 2013, p.17)

A abordagem descrita, e verificada na obra, pode auxiliar os docentes no desenvolvimento das competências comunicativa (por intermédio de seções como *lectura, escritura, habla, transversalidad* etc.) e intercultural dos alunos (esta última retratada reiteradamente por meio da seção *Culturas en Diálogo: Nuestra Cercanía*). No que tange a elementos a serem complementados pelos professores, verificamos, entre outros, os seguintes: a) além da identificação e análise dos problemas sociais que, geralmente, a coleção **Cercanía** propõe, é necessário ir além e incentivar os alunos a elaborarem soluções para referidos problemas; b) deve-se, ainda, garantir mais oportunidades de interação entre os alunos, tanto em situações voltadas à resolução de problemas quanto em momentos de produção oral.

Nesse sentido, cabe reiterar o que dissemos no início do presente tópico acerca do papel do professor que não pode outorgar ao LD a função de protagonista no ensino, portanto, as diversas lacunas, que qualquer material didático apresenta, devem ser complementadas pelo docente. O livro pode, assim, ser um ponto de partida, mas o educador não deve, em hipótese alguma, abdicar de suas funções, como a de tomar decisões teórico-pedagógicas, em favor do LD (RICHARDS, 2002, p.27). Desse modo, nas descrições e nas análises de aulas a seguir verificamos o que realmente nos interessa a respeito dos LD e MD adotados/selecionados/elaborados pelos integrantes da pesquisa, isto é, como eles são, de fato, utilizados em sala de aula, se por meio de abordagem voltada à qualidade educativa, como descrita neste Capítulo, ou de forma pouco representativa para os alunos.

5.7.2 DESCRIÇÕES DE AULAS OBSERVADAS – PRÉ-INTERVENÇÃO

Na sequência, descrevemos as aulas observadas, que nos auxiliam a explicar as principais concepções e estratégias de ensino dos docentes investigados sobre a temática dos materiais didáticos. Desse modo, interessa-nos verificar, por exemplo, se existe variedade e, principalmente, qualidade na utilização dos MD pelos professores.

5.7.2.1 DESCRIÇÃO DE AULA DE P-01

No início da aula o docente realizou atividades da unidade cinco do livro (*Medioambiente, ¿y a ti qué?*), que tinha objetivos como descrever ações habituais, expressar frequência de acontecimentos e elaborar um folheto de uma campanha comunitária. Nas atividades das páginas 83, 84 e 85 os alunos tiveram que refletir, por exemplo, sobre um gráfico que evidenciava a evolução da emissão de gases de efeito estufa e, do mesmo modo, a responsabilidade dos governos e das pessoas em relação ao tema. Sobre a responsabilidade dos cidadãos comuns, havia no LD um artigo de autoria de uma jornalista britânica intitulado “*Confieso que emito CO₂*”. Após a leitura, os alunos tiveram que discutir e responder questões como: *Según lo que podemos deducir del segundo párrafo, ¿qué significa despertar ecológico?*; *En el último párrafo, la autora menciona ejemplos de otras faltas ecológicas, ¿cuáles?*; *¿Crees que todos contribuimos en la misma medida a la emisión de gases contaminantes?* Além desses questionamentos os alunos foram instados pelo docente a relatar se, assim como a autora do artigo, também faziam alguma confissão em relação a contribuírem para o aquecimento global. Após os alunos terminarem os exercícios do LD, o professor usou uma estratégia comum em suas aulas no fechamento das atividades, isto é, fazer um apanhado das discussões, acrescentando exemplos relacionados às suas próprias experiências de vida. Nessa aula, por exemplo, o educador disse que nem sempre as pessoas usaram tanto material plástico no cotidiano e que, em outros tempos, os eletrodomésticos e móveis duravam décadas, esclarecendo que uma forma de diminuir a emissão de gases de efeito estufa tem fundamento na lógica dos três erres: reduzir, reutilizar, reciclar.

5.7.2.2 DESCRIÇÃO DE AULA DE P-02

Nas páginas 63 e 64 do LD havia uma sequência de atividades relacionadas a problemas ambientais. P-02, primeiramente, reproduziu um curta-metragem, sugerido no material, produzido no ano de 2007 por Javier Fanañas²⁰⁶. Tratava-se de um diálogo entre o nosso planeta e um médico que identificava os problemas da terra. Havia uma sequência de perguntas sobre o vídeo que P-02 pediu aos alunos

²⁰⁶ *Designer gráfico espanhol.*

que respondessem por escrito (*¿Cuáles son los síntomas del paciente? ¿Cuál es la enfermedad? ¿Existe remedio para la enfermedad?*). Os alunos responderam no livro, o professor apenas corrigiu no material e não houve discussões sobre as respostas. Após isso, havia no LD uma tira cômica²⁰⁷ do quadrinista argentino Cristian Dzwonik (Nik) que abordava problemas ambientais como poluição de rios, do ar, destruição de florestas etc.²⁰⁸

Depois da leitura da tira existia uma série de elementos a serem discutidos, sugeridos pelo próprio LD, concernentes à variedade vocabular, figuras de linguagem, sobre o cartunista autor da tira cômica etc. Os alunos apenas responderam as questões disponíveis no livro, sem discussões aprofundadas sobre temáticas de fundo cultural ou outras que o docente considerasse adequadas.

5.7.2.3 DESCRIÇÃO DE AULA DE P-03

Inicialmente, o docente indicou a imagem alocada à página 145 do LD sobre a temática do voto consciente e, a seguir, formulou perguntas acerca da ilustração, de modo a acionar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero textual infográfico²⁰⁹. Como exemplo, citamos P-03: *¿Qué hay en esta página?* Os alunos disseram que um folheto. Após isso, durante a explicação buscou evidenciar que aquilo que denominaram como panfleto, tratava-se, na verdade, de um infográfico, isto é, gênero que, segundo o docente, já haviam estudado e que une, em geral, elementos como texto conciso, números e imagens. Em seguida, P-03 lançou uma nova sequência de indagações: – *Y en esta infografía, ¿Qué llama la atención?* Marcos respondeu: – *Las figuras.* – *¿Qué es una infografía?*, continuou o professor. Henrique respondeu: – Acho que é uma informação. P-03: – *¿Información con qué?* – “Com figuras”, respondeu o aluno. A seguir, P-03 sintetizou, novamente, as características do gênero em estudo.

Posteriormente a essas interações discursivas, o educador lembrou aos alunos o fato de que eles haviam combinado desenvolver uma atividade para a difusão em um evento da escola sobre “cuidados com o planeta”, mas, como não tinha sido possível (pensamos que em razão da prolongada greve docente e

²⁰⁷ Definimos “tira cômica” na Dimensão 3 deste Capítulo.

²⁰⁸ Referida tira cômica está disponível na Dimensão 3 deste Capítulo.

²⁰⁹ O educador chamou a atenção dos alunos, posteriormente, para o fato de que já havia trabalhado o gênero infográfico no primeiro semestre letivo.

estudantil que houve no estado do Paraná) entendia como relevante a realização de uma atividade, como intervenção, porém, com outra temática. Chegou-se, após nova sequência de indagações do docente, à ideia de confeccionar-se um infográfico em homenagem ao aniversário da obra *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes²¹⁰.

Algo necessário de ser destacado é que, apesar de ter sido usado como exemplo, o infográfico citado não foi alvo de atividades no sentido de que os alunos compreendessem, em profundidade, o assunto do voto consciente o que, constatamos, dificultou uma melhor compreensão e fixação das características do gênero em estudo pelos alunos.

5.7.2.4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES – PRÉ-INTERVENÇÃO

Ainda que notássemos certas debilidades de formação inicial de P-01²¹¹ que geravam, em determinados momentos, discursos e práticas pouco eficazes do ponto de vista da qualidade educativa²¹², o docente demonstrava preocupação em ter uma aula dinâmica e com atividades variadas²¹³ e, além disso, buscava refinar a sua formação inicial de modo a qualificar suas aulas²¹⁴. Isso, em nossa visão, tem relação com o compromisso profissional do educador, pontuado em trechos de sua entrevista²¹⁵ em que ele explica a necessidade de que os alunos notem sua dedicação a ações letivas e o fato de que esse comprometimento chega a ser

²¹⁰ Esta atividade é analisada do ponto de vista da abordagem dos aspectos culturais na Dimensão 3, neste Capítulo.

²¹¹ Conforme apresentamos em alguns dos itens deste Capítulo como na análise dos questionários (item 5.1), das entrevistas (entre as quais as dispostas no item 5.2) e também em algumas das dimensões da qualidade aqui retratadas (como as Dimensões 2 e 5), verificamos uma formação insuficiente sobre, por exemplo, a compreensão dos educadores sobre o que seria abordagem comunicativa e, também, como se conduz um processo avaliativo formativo.

²¹² Como exemplo, citamos um trecho da entrevista (disposto na Dimensão 7) em que, ao explicar como lidava com a questão das narrativas dos alunos em suas aulas, asseverou o seguinte: “Eu trabalho isso. No começo, quando eles vão se apresentar, nós trabalhamos [a temática das vivências dos alunos], depois nós trabalhamos [isso com] família, [e também com] o *pretérito imperfecto*”. Desse modo, mostrou usar as vivências dos educandos para o estudo meramente estrutural da língua, fator que consideramos deletério ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

²¹³ Remetemos, por exemplo a um trecho de sua entrevista nesta Dimensão: “Eu uso a TV, uso vídeos, uso a TV *pendrive*, música”.

²¹⁴ O professor nos revelou em conversas informais sua disposição em, por exemplo, participar de atividades voltadas à qualificação educativa em seu curso, ainda que as suas limitações de formação inicial, em determinados momentos, dificultassem a aplicação das orientações. Essa postura diferencia-se, em certa medida, daquela que notamos de P-02 que, em muitos momentos, mostrava-se reticente em implementar, ainda que de forma rudimentar, as mudanças propostas.

²¹⁵ Alocados na Dimensão 1.

compreendido como excessivo: “[o estudante] tem que ver que eu sou comprometido. Às vezes você é chamado até de caxias [...]”.

Do mesmo modo, constatamos esse empenho de P-01 em estimular os aprendizes o máximo possível à participação em aula adaptando, quando necessário, exercícios existentes no LD e/ou incluindo atividades selecionadas ou preparadas por ele, conforme descrição incluída na Dimensão 1, na tarefa sobre práticas esportivas.

Embora o professor demonstrasse essa postura proativa e preocupada com a participação dos alunos, como explicitamos anteriormente, há questões a serem repensadas em suas aulas. Na atividade exposta no tópico 5.7.2.1, por exemplo, apesar de P-01 ter explorado aspectos concernentes aos problemas ambientais e à responsabilidade de pessoas e governos sobre esse assunto, asseveramos que o trabalho seria mais produtivo para os alunos caso eles pudessem entender como o mundo atual chegou a um patamar em que a maioria dos produtos industrializados possui uma vida útil muito exígua, temática não abordada diretamente pelo LD. O próprio professor deu início a essa reflexão ao dizer que, em outro momento da história, os objetos do dia a dia das pessoas não eram tão frágeis e descartáveis quanto na atualidade e que para uma mudança nessa situação é preciso pensar na necessidade de reduzir, reutilizar e reciclar (os três erres) os objetos de nosso cotidiano com o foco na diminuição de emissões dos gases de efeito estufa. No entanto, esse raciocínio não foi analisado sistematicamente.

Há materiais autênticos disponíveis na rede mundial de computadores e em outros suportes (livros, revistas, produções audiovisuais etc.) que o docente tem a possibilidade de usar para embasar essa discussão e oferecer outras perspectivas sobre o tema aos alunos. Um exemplo é o documentário *“La historia de las cosas”*, do diretor estadunidense Louis Fox, adequado (do ponto de vista linguístico, temático e imagético) à faixa etária e nível de domínio linguístico dos estudantes de P-01. A obra retrata, de forma didática, como se desenvolveu na humanidade um ideário em que eletrodomésticos e móveis que, ao longo de boa parte do século XX, eram planejados para durar um longo período, hoje são trocados em poucos anos ou mesmo meses. O docente poderia, também, em parceria com o professor de biologia, requisitar aos estudantes que investigassem os principais tipos de detritos descartados em suas casas diariamente (plástico, papel, vidro e metal) e buscassem informação sobre o tempo de decomposição deles. Após isso, seria possível

promover atividades de conscientização acerca do uso racional desses materiais e da importância da reciclagem e/ou reuso e difundir os dados com o apoio dos gêneros estudados nas aulas (como um folheto de campanha publicitária, por exemplo).

Apresentamos essas sugestões com o propósito de evidenciar que o professor precisa estar atento, constantemente, às limitações do LD que utiliza e, da mesma forma, ao papel fundamental que ele, educador, possui no planejamento e no desenvolvimento das atividades letivas.

No que diz respeito às aulas de P-02 em diversas oportunidades, uma sensível diferença em relação ao uso dos materiais didáticos feito por P-01. Em geral, nem mesmo o LD era explorado em profundidade e os momentos de utilização de outros materiais também eram muito restritos²¹⁶. Constatamos que, apesar de o docente ter conseguido superar, conforme notamos nas atividades expostas²¹⁷, sua limitação para utilizar recursos tecnológicos, o estudo do vídeo sobre os problemas do planeta não permitiu examinar em profundidade a temática disponível na obra audiovisual. É possível depreender isso da aula observada, quando os alunos apenas responderam as questões no livro e professor corrigiu, sem que houvesse uma discussão sobre os assuntos abordados. Em outras palavras, o educador abordou apenas os elementos mais superficiais das atividades constantes no LD e não promoveu adaptações necessárias ao contexto educativo em que ministrava aulas. Conforme explicitamos no item 5.7 não é adequado que um material que “deveria apenas facilitar o trabalho do professor [acabe] delineando e limitando o seu trabalho” (TÍLIO, 2008, p.122).

Como já evidenciado nesta dimensão da qualidade, há variadas consequências negativas ao se categorizar o LD como meio único para o desenvolvimento da prática educativa e, ainda, ao se fazer uso dele de forma pouco significativa para o aluno. Uma dessas consequências é que, em atividades como as observadas, o docente acaba abandonando, por exemplo, seu papel de estimular debates.

²¹⁶ P-02 alegou, em sua entrevista, promover adaptações e complementações às atividades existentes no LD. No entanto, durante o período de observação não foi possível notar referidas práticas diversificadas nas aulas. Contrariamente a isso, foi-nos possível comprovar suas falas atinentes às dificuldades que tinha nessa questão, como quando explicita que não levava com frequência materiais diversificados à aula.

²¹⁷ Item 5.7.

Em relação às utilizações de P-03 dos materiais didáticos, é preciso evidenciar dois fatores: o docente não adotava apenas um LD, mas selecionava elementos, principalmente, dos livros 1 e 2 da coleção **Cercanía Joven** que considerava relevantes ao bom andamento do processo educativo. Além disso, o professor buscava levar outras atividades e utilizar, mesmo com limitações tecnológicas, o equipamento multimídia existente em sala de aula (a TV *pendrive*). Não obstante, nem sempre as atividades eram devidamente contextualizadas e, em algumas situações, eram desconectadas das temáticas abordadas nas aulas.

Nas atividades descritas no item 5.7.2.3, por exemplo, ao se valer do gênero infográfico e não realizar as tarefas relacionadas à compreensão textual, o docente dificultou uma aprendizagem mais qualificada do gênero e, como consequência, a produção textual gerada não foi a mais eficaz. Verificamos que, no final, foi elaborado um cartaz com imagens e textos sem uma integração clara entre esses componentes, fato que atribuímos ao uso pouco crítico e voltado à competência comunicativa do LD. Entendemos que essa utilização pouco produtiva do livro e de outros materiais tem relação com uma formação deficitária do educador, perspectiva que corroboramos por meio de um trecho de sua entrevista²¹⁸ em que ele revela algumas inconsistências formativas, ao afirmar que tenta trabalhar todas as habilidades, mas que não tem conseguido fazê-lo.

Após constatarmos a necessidade, em maior ou menor grau, de melhoria no uso dos materiais didáticos nas aulas dos três docentes pesquisados, promovemos orientações acerca da seleção e utilização desses materiais por meio de uma abordagem preocupada com os indicadores de qualidade anteriormente expostos. A seguir descrevemos as aulas desenvolvidas após essas orientações.

5.7.3 DESCRIÇÕES DE AULAS OBSERVADAS – PÓS-INTERVENÇÃO

Na sequência, descrevemos as aulas observadas realizadas após as intervenções. Conforme revelamos anteriormente, interessa-nos verificar, por exemplo, se existe variedade e, principalmente, qualidade na utilização dos MD pelos professores.

²¹⁸ Disposto na Dimensão 2 deste Capítulo.

5.7.3.1 DESCRIÇÃO DE AULA DE P-01

Ao abordar o tema da ditadura militar, P-01 levou à aula um áudio original do último discurso do ex-presidente chileno Salvador Allende e, depois da audição, os alunos deveriam responder perguntas de compreensão como: *¿A quién se dirige Salvador Allende en su discurso?*; *¿Qué dice Salvador Allende a la población?*; *¿Estás de acuerdo con lo que afirma Allende sobre el uso de la fuerza?* Após a discussão acerca do golpe sofrido pelo ex-presidente chileno, P-01 indagou os alunos a respeito das consequências da ditadura no Brasil. Alguns alunos citaram fatores negativos. Houve, porém, um aluno que disse que na ditadura não houve corrupção. P-01 perguntou, então, se na ditadura há liberdade de expressão. Os alunos disseram que não. Chegou-se, assim, à conclusão de que essa ideia de não haver corrupção no período militar tem relação com o controle sobre as informações, ao fato de haver restrições e censura. Na sequência, o docente promoveu um estudo sobre a história das *Madres de la Plaza de Mayo*, demonstrando que as pessoas que discordavam da ditadura eram perseguidas, mortas e, em muitas oportunidades, tinham seus filhos sequestrados.

Em seguida, o docente propôs que buscassem em suas casas materiais atinentes aos desdobramentos de ditaduras em diferentes países sul-americanos, incluindo o Brasil. Os educandos deveriam selecionar uma nação, procurar informações e, finalmente, preparar um programa jornalístico oral a ser apresentado e gravado em vídeo que retratasse esse período autoritário. Os materiais selecionados pelos alunos foram levados à sala e, no início das aulas, durante cerca de três semanas, os discentes prepararam o programa (seu roteiro, entrevistas nele contidas, interações orais a serem estabelecidas), sob orientação do docente²¹⁹.

5.7.3.2 DESCRIÇÃO DE AULA DE P-02

O educador realizou diversas atividades relativas ao *Día de los Muertos* e suas manifestações em diferentes países hispânicos. Utilizou, para tanto, entre outros elementos, o texto *Día de los Muertos: cómo se celebra en América Latina*²²⁰. Referido texto expunha as semelhanças e diferenças dessa celebração em

²¹⁹ Esta atividade é retratada na Dimensão 3 deste Capítulo no que tange aos seus aspectos culturais.

²²⁰ Adaptado pela professora para uso em sala de aula do site: <viajeros.com>. Não há na atividade em questão informação acerca da data de acesso.

comunidades latino-americanas como Guatemala, Honduras, Costa Rica, Zonas Rurais do Perú, Equador e México e assinalou as origens indígenas (*aztecas, mayas, purepechas, nahuas e totonacas*) do festejo. Os alunos, ao realizarem as atividades de reflexão, evidenciaram estranhamento sobre o caráter alegre conferido ao dia. P-02, então, procurou desconstruir seus preconceitos a respeito desse aspecto cultural de alguns povos hispânicos.

Na aula subsequente, P-02 orientou os alunos a realizarem, em duplas, uma atividade em que um dos discentes deveria desenvolver o papel de entrevistador de um telejornal em língua espanhola e, o outro, de entrevistado que conhecia elementos relativos à referida data festiva. O primeiro prepararia, por escrito, dez questões sobre a celebração hispânica e o segundo aluno as respostas para que, ao final, ambos pudessem apresentar oralmente o trabalho. No desenvolvimento da atividade, P-02 corrigia em sua mesa os textos escritos pelos educandos. Ao apresentarem os trabalhos os estudantes fizeram perguntas como: *¿Conoces la fiesta de día de muertos? ¿Cuál es la diferencia entre el día de muertos en tu país y en Brasil? ¿Cuál es la fecha de la fiesta? ¿Cuáles son las características de la decoración?* Como nas aulas de P-02 eram escassas as atividades de interação oral, tive a oportunidade de verificar que, mesmo com a pouca prática, os alunos possuíam diversos conhecimentos comunicativos e fonético-fonológicos da língua espanhola. Após a exposição oral de cada um dos diálogos pelas duplas, o docente fez alguns comentários, em idioma materno, como: – “Tem que tomar cuidado, ou você só usa *tú* ou *usted*”; – “Marcela, tem que treinar, tanto pronúncia como vocabulário”. Depois da apresentação, a aula chegou ao fim.

5.7.3.3 DESCRIÇÃO DE AULA DE P-03

Em atividade que buscava desenvolver, entre outros fatores, a compreensão acerca de fenômenos relativos às culturas cubana e estadunidense e, também, à capacidade dos alunos de expressarem opiniões, o docente levou à aula a canção *Ella y Él*, de Ricardo Arjona, em que se retrata a relação entre um rapaz dos Estados Unidos da América e uma garota cubana. Antes de projetar o videoclipe da música, o professor distribuiu uma breve biografia sobre o compositor e cantor guatemalteco e explicou com o auxílio do texto seu local de origem, suas influências e que as

músicas do artista variam entre o *pop*, *pop rock*, música cubana, música afroamericana etc.²²¹.

Após isso, o docente projetou o vídeo em dois momentos²²² para a realização de duas atividades diferentes. Na primeira tarefa, os discentes tinham que identificar palavras-chave faltantes na letra da canção (como os lugares de onde são os personagens presentificados na composição, Habana e Nova York). Na sequência, o professor foi trecho a trecho abordando a compreensão textual acerca do que os alunos entendiam e aquilo que não estava claro (P-03 perguntou, por exemplo, o significado do verso: “*Ella es medio marxista, él es republicano*”, que tinha relação com as diferenças ideológicas entre os personagens). Além disso, o docente levou questões impressas para que os alunos fizessem indagações entre eles acerca da canção, usando para tanto expressões de opinião como, por exemplo: “¿*Qué te parece que significa: “qué saben Fidel y Clinton del amor...”?*”? Os alunos mostraram-se motivados e participativos durante a aula.

5.7.3.4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES – PÓS-INTERVENÇÃO

Nas atividades desenvolvidas por P-01 relativas à temática das ditaduras militares na América Latina, descritas parcialmente no item 5.7.3.1, foi possível notar uma maior motivação e engajamento dos discentes em relação àquelas dispostas no tópico 5.7.2.2 Compreendemos que o docente, ao unir componentes presentes no LD às discussões levadas a cabo por sua iniciativa e, também, a condução realizada por ele de tarefas baseadas em vídeos, notícias e publicações que abordavam a história da ditadura em países latino-americanos viabilizou um contexto letivo adequado a uma aprendizagem mais representativa para os alunos. Essa disposição de P-01 em empreender propostas diferenciadas e baseadas nas necessidades específicas de sua turma é relevada, por exemplo, nas práticas relacionadas à produção do programa jornalístico sobre períodos ditatoriais em que ele buscou levar às aulas vídeos, áudios, livros e notícias impressas para que os alunos se municiassem dos conhecimentos necessários para gravarem seu programa.

²²¹ Essas atividades são alvo de análise na Dimensão 2 desta tese pelo viés da competência comunicativa.

²²² Houve a exploração do vídeo em outras atividades, conforme descrevemos na Dimensão 2 deste Capítulo.

No trecho descrito, e em outras situações e interações discursivas com o pesquisador²²³, P-01 mostrou, ao estimular os discentes a buscarem novos conhecimentos sobre o período ditatorial em análise, que não pautava o seu papel como docente em uma configuração tipicamente moderna²²⁴, ou seja, de detentor absoluto do conhecimento, mas sim como um profissional que:

[...] há de ser um indivíduo consciente de que ele não é o detentor do monopólio do saber, de que o conhecimento, por ser multifacetado, representa um permanente desafio às suas crenças e convicções: de que o ser humano está em constante processo de aprendizagem, e, conseqüentemente, a sua responsabilidade não se limita à transmissão de informações, mas deve atender a funções sociais mais abrangentes. (VOLPI, 2008, p.134)

Nesse sentido, ao valorizar a autonomia do discente por meio da busca de novas informações e conhecimentos, P-01 evidenciava conhecer a “drástica mudança na definição do papel do docente” (VOLPI, 2008, p.134) que vivemos nas últimas décadas e, ainda, que “o processo de ensino e aprendizagem constitui-se em um compartilhar de responsabilidades, onde *[sic]* tanto o professor como o aluno interferem de forma integrada e solidária” (VOLPI, 2008, p.134). Esse estímulo do docente aos estudos autônomos dos aprendizes corrobora a perspectiva do trabalho docente destacada por Globe e Porter (1980, p.57): “[...] mais que uma fonte ou um provedor, é alguém que guia em direção às fontes, um organizador das oportunidades de aprendizagem e um instrutor nas técnicas de investigação e reflexão”.

Além disso, P-01 revelou não conceber o LD como “depositário de um saber a ser decifrado” (SOUZA, 1999, p.27), nem mesmo que nele há “uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada; verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la” (SOUZA, 1999, p.27). Contrariamente a isso, conferiu ao educando um papel protagonista. Referidas posturas de P-01, portanto, adequam-se aos indicadores de qualidade que defendemos nesta tese²²⁵

²²³ No excerto da entrevista do educador disposto na Dimensão 1 evidencia-se esse posicionamento profissional que não considera o docente como detentor absoluto do conhecimento, mas sim, como alguém que constrói a sua atividade na interação com os alunos: “Olha, eu me sinto [motivado, porque [nas atividades educativas do Celem] **você tanto ensina como aprende**”. Grifos nossos.

²²⁴ Descrevemos o período histórico da modernidade, caracterizado pela estabilidade dos saberes a serem difundidos pela sociedade, no Capítulo 3.

²²⁵ Conforme expusemos anteriormente, consideramos que os elementos alocados no item 5.7 podem funcionar como indicadores de qualidade para analisarmos o uso feito pelos professores dos

voltados, por exemplo, ao desenvolvimento da competência comunicativa do estudante e à sua reflexão crítica sobre os conteúdos estudados, bem como à intervenção social do aprendiz por intermédio do reconhecimento dos problemas analisados durante as atividades letivas.

No que diz respeito a P-02, de alguma forma o docente demonstrou, segundo se verifica na descrição constante no item 5.7.3.2, acerto em modificar as suas aulas que, em geral, eram baseadas em uma utilização pouco representativa do livro didático²²⁶. Isto é, o professor levou à aula materiais por ele selecionados e procurou gerar o ambiente necessário para a discussão de elementos de interculturalidade e para o desenvolvimento de alguns aspectos atinentes à habilidade de produção oral. O resultado da utilização de materiais diferentes do LD foi a produção de uma atividade que, normalmente, não notávamos em suas aulas, ou seja, interações orais. Como justificativa para a existência de poucas ações em parceria o docente, em alguns momentos, evidenciou a dificuldade dos alunos em praticarem componentes de oralidade, não obstante, compreendemos que era justamente a falta de oportunidades e de MD adequados que inviabilizavam referidos trabalhos²²⁷.

Apesar de aferirmos²²⁸ na aula descrita no item 5.7.3.1 alguns elementos positivos no que tange à utilização de outros MD selecionados pelo docente, não foi possível verificar um incremento significativo de exercícios qualificados além dos constantes no LD, de maneira geral, nas aulas de P-02²²⁹. Desse modo, constatamos uma postura do profissional, mormente, baseada num enfoque tradicional em que

[...] a função do professor se limitava à mera aplicação de um método ou à utilização de materiais didáticos previamente elaborados, e, como mero instrutor, transmitir os seus conhecimentos a partir de

materiais didáticos. Dessa forma, os MD devem ser utilizados de modo a se garantir, durante as aulas, os seguintes elementos: 1) a promoção da competência comunicativa dos discentes; 2) a interação entre os estudantes, 3) a reflexão crítica e a intervenção social e; 4) a presença das vozes e narrativas individuais dos aprendizes.

²²⁶ Conforme verificamos na descrição de observação de aula do docente, item 5.7.3.2, em que o educador não realizou nem mesmo uma correção conjunta e/ou discutiu, por intermédio do vídeo apresentado, os problemas ambientais do planeta.

²²⁷ Nas Dimensões 1 e 2 deste Capítulo abordamos outros fatores atinentes à qualidade das atividades relacionadas à produção oral nas aulas dos docentes.

²²⁸ Por intermédio dos itens descritos na nota 31.

²²⁹ Nas situações descritas na Dimensão 2 (relacionada à competência comunicativa) e na Dimensão 4 (atinentes ao erro), por exemplo, verificamos essa mesma baixa variedade de MD e utilização superficial do LD, de maneira que os componentes que destacamos como relevantes para determinar a qualidade de um material e/ou de seu uso, item 5.7.1 deste Capítulo, não foram, *grosso modo*, atendidos.

decisões tomadas sem sua participação direta e com o respaldo de teorias lingüísticas na maioria das vezes por ele desconhecidas. (VOLPI, 2008, p.134)

Nesse sentido, o docente precisa passar por um processo de ressignificação de sua atividade educativa em que ele se conscientize de que as suas funções vão muito além de um papel tecnicista voltado à transmissão de informações ou conteúdos expostos no LD.

Já as atividades desenvolvidas por P-03 com a canção *Ella y Él* foram mais representativas para os alunos que aquelas verificadas na oportunidade em que o docente promoveu a produção de um cartaz (denominado por ele de infográfico)²³⁰ com informações com baixa contextualização sobre a obra *Don Quijote* e seu autor, Miguel de Cervantes. Foi possível verificar que os materiais utilizados pelo docente, inclusive o videoclipe, foram adequados ao nível educativo dos discentes e facilitaram o entendimento de questões culturais e, também, aquelas atinentes à competência comunicativa. Somente uma análise detida da canção (e seus elementos concernentes a conceitos de socialismo e capitalismo, personagens históricos como Lenin, Lincoln, Fidel e Clinton) permitiu aos discentes a compreensão dos fenômenos que distanciavam, do ponto de vista amoroso, a personagem cubana do personagem estadunidense.

Para que tivesse condições de retratar esses temas e conceitos o docente, necessariamente, precisou ter clara a necessidade de

[...] conhecer os processos sociais e históricos pelos quais as ideias, as estruturas sociais e os modos de trabalho foram formados. Tal conhecimento pode nos auxiliar a compreender o contexto no qual estamos inseridos e aqueles que influenciaram a produção dos materiais didáticos de que fazemos uso. E que assim possamos identificar e/ou reconhecer o nosso papel no processo de ensino-aprendizagem e em nosso processo de formação docente. Sabemos, contudo, que estas não se constituem em tarefas fáceis [...] (SANTOS, 2014, p.10)

Em outras palavras, reafirmamos a relevância de que os docentes da atualidade mantenham uma postura proativa em relação à sua constante atualização e requalificação profissional, ou seja, entendam que sua profissão deve ser pautada pela indagação, busca e pesquisa contínuas (FREIRE, 1996, p.15).

²³⁰ Esta aula está descrita no item 5.7.3.3.

Analizadas as temáticas relativas aos usos que os docentes faziam dos materiais didáticos entendemos que os três educadores integrantes deste estudo precisavam ampliar, em maior ou menor grau, a confecção e seleção de outros MD relevantes para atender aos públicos específicos das turmas em que ministravam aulas (PAIVA, 2009, p. 53).

5.8 DIMENSÃO 7 – A MOTIVAÇÃO E A ABORDAGEM DAS NARRATIVAS RELATIVAS À VIDA DOS DISCENTES

A sétima dimensão da qualidade educativa que abordamos nesta tese refere-se a componentes atinentes à motivação e ao tratamento das narrativas relacionadas à vida dos discentes integrantes da pesquisa.

Nossa compreensão sobre o objeto de estudo deste item é de que a motivação (DÖRNYEI, 1998; GARDNER; LAMBERT, 1972; GARRIDO, 1990) é um fator determinante para uma aprendizagem de LE mais eficaz (MURILLO, 2007). Nesse sentido, apontamos como um dos aspectos preponderantes para que as aulas possam ter a sua máxima potencialidade nessa temática a função do professor que:

[...] é o elemento mais importante na aparição e desenvolvimento da motivação, é fundamental na adequada estruturação do contexto escolar, tanto em nível social, como em nível físico, estruturação que faça surgir no aluno o máximo de emoção, curiosidade, interesse pelas tarefas escolares, pela aprendizagem e pela aquisição de conhecimentos, habilidades e competências²³¹. (GARRIDO, 1990, p.295)

Isso significa, portanto, que as atitudes do professor em relação aos estudantes (por exemplo, que mostrem empatia e gerem curiosidade/emoção), bem como a adoção de uma abordagem de ensino mais significativa²³² para o aluno são fundamentais à configuração de atividades educativas motivadoras.

²³¹ Tradução livre nossa. No original: “es el elemento más importante en la aparición y el desarrollo de la motivación, se pone de relieve en la adecuada estructuración del contexto escolar, tanto a nivel social, como a nivel físico, estructuración que haga surgir en el alumno el máximo de emoción, curiosidad, interés por las tareas escolares, por el aprendizaje y por la adquisición de conocimientos, destrezas y competencias”.

²³² Entendemos este conceito nos termos expostos em Moreira (2011, p.26), que disserta a respeito da necessidade de que os conteúdos estudados se relacionem de maneira não arbitrária à estrutura cognitiva do aprendiz.

Sobre o conceito de motivação, definido por inúmeros autores na área da psicologia (GODOI, 2001) explica que o fenômeno é retratado por meio de diferentes linhas teóricas como a psicologia experimental, a psicologia do comportamento, a psicopatologia e, ainda, a psicossociologia como ilustrado nos fragmentos a seguir:

Motivação, como muitos outros conceitos na psicologia, não é facilmente delimitado [...]. Inferimos que 'uma pessoa está motivada' com base em comportamentos específicos que a pessoa manifesta ou com base em eventos específicos que observamos estarem ocorrendo. (FERGUSON, 1976, p. 3, apud TODOROV; MOREIRA, 2005, p.123).

Para cada ação que uma pessoa ou animal executa, nós perguntamos: 'Por que ele ou ela fez aquilo'. Quando fazemos esta pergunta, estamos perguntando sobre a [a motivação] daquela pessoa ou animal... Questões sobre motivação, então, são questões sobre de uma ação específica. (MOOK, 1987, p. 3 apud TODOROV; MOREIRA, 2005, p.123).

Sempre que sentimos um desejo ou necessidade de algo, estamos em um estado de motivação. Motivação é um sentimento interno é um impulso que alguém tem de fazer alguma coisa. (ROGERS; LUDINGTON; GHAM, 1997, p. 2 apud TODOROV; MOREIRA, 2005, p.123)

[...] a motivação é o conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, da orientação (para uma meta ou, ao contrário, para se afastar dela) e, enfim, da intensidade e da persistência: quanto mais motivada a pessoa está, mais persistente e maior é a atividade. (LIEURY; FENOUILLET, 2000, p. 9 apud TODOROV; MOREIRA, 2005, p.123).

Na área de ensino e aprendizagem de idiomas as perspectivas acerca do significado de motivação também são variadas. Schumann (2000, p.55), por exemplo, propõe uma hipótese em que aspectos biológicos dos aprendizes têm papel fundamental:

[...] o cérebro tem sistemas de avaliação e, como demonstraram os pesquisadores da motivação na aquisição de segundas línguas, a motivação está fundamentada na avaliação. Portanto, podemos estabelecer a hipótese, com certo grau de confiança, de que a amígdala, o córtex orbitofrontal e o corpo propriamente dito e outros mecanismos relacionados favorecem a avaliação do estímulo e a motivação na aprendizagem de segundas línguas²³³.

²³³ Tradução livre nossa. No original: “[...] el cerebro tiene sistemas de evaluación y, como han demostrado los investigadores de la motivación en la adquisición de segundas lenguas, la motivación está fundamentada en la evaluación. Por tanto, podemos establecer la hipótesis, con cierto grado de confianza, de que la amígdala, la corteza orbitofrontal y el cuerpo propriamente dicho

Não obstante, tendo em vista a base teórica desta tese que considera a interação e não fenômenos biológicos como fundamental ao desenvolvimento eficaz do processo de aprendizagem, nos calcamos nas ideias de Dörnyei (1998) e Gardner e Lambert (1972) que evidenciam um conceito de competência (HYMES, 1972) em que o contexto de produção da língua é relevante para gerar motivação. Segundo Gardner e Lambert (1972, p.3) as atitudes dos alunos, “seus pontos de vista sobre pessoas e culturas estrangeiras e sua orientação para o processo de aprendizado pode determinar ou limitar seu progresso no desenvolvimento da competência da segunda língua”²³⁴. Desse modo, adotamos nesta tese um prisma em que o meio social tem papel central para uma aprendizagem de boa qualidade.

No que tange a estratégias motivacionais na área de LE, relevantes nesta pesquisa para promovermos as atividades de qualificação, o especialista húngaro em idiomas, Zoltán Dörnyei (1994, p. 280-282 apud CALLEGARI, p.85-86), formulou um modelo baseado em três tipos de estratégias (atinentes ao nível de língua, ao nível cognitivo do aluno e à situação de estudo) a serem adotadas por professores em suas práticas. Referidas estratégias são pertinentes neste estudo porque conferem, assim como o nosso arcabouço teórico (BRASIL, 1998; COLL; SOLÉ, 1996), relevância às interações discursivas entre os agentes do processo educativo:

Estratégias para o nível da língua:

- a) incluir componentes sócio-culturais no programa de curso;
- b) focalizar as semelhanças e não somente as diferenças entre as línguas;
- c) promover o encontro dos estudantes com falantes nativos da LE, se possível no próprio país ou através de excursões a países da língua-alvo;
- d) conversar, sempre que possível, sobre o papel que a língua-alvo tem no mundo e sua utilidade na vida do aprendiz e de sua comunidade.

Estratégias para o nível do aluno:

- a) desenvolver a autoconfiança dos estudantes;
- b) promover o sentimento de auto-eficácia;
- c) promover autopercepções favoráveis de competência em LE;
- d) diminuir a ansiedade dos alunos;
- e) ajudar os estudantes a reconhecer a relação entre esforço e resultados;

y otros mecanismos relacionados favorecen la evaluación del estímulo y la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas”.

²³⁴ Tradução livre nossa. No original: “[...] his views of foreign people and cultures, and his orientation toward the learning process might well determine or limit his progress in developing second-language competence”.

- f) encorajar os alunos a estabelecer objetivos parciais e específicos durante o curso.

Estratégias para o nível de situação da aprendizagem

Referente ao curso:

- a) tornar o conteúdo do curso relevante;
- b) apresentar o conteúdo de forma criativa;
- c) discutir com os alunos a escolha dos materiais didáticos;
- d) despertar e manter a curiosidade e a atenção dos alunos;
- e) fomentar o interesse e o envolvimento dos alunos nas tarefas;
- f) combinar as habilidades dos alunos com o nível de dificuldade das tarefas;
- g) incentivar a expectativa dos alunos pela consecução da tarefa;
- h) facilitar a satisfação dos estudantes durante o curso.

Referente ao professor:

- a) tentar ser simpático, congruente e receptivo;
- b) adotar o papel de facilitador;
- c) promover a autonomia dos alunos;
- d) incentivar o interesse dos alunos pela L2;
- e) introduzir tarefas para estimular a motivação intrínseca;
- f) utilizar *feedbacks* motivacionais.

Referente ao grupo:

- a) incentivar a formação de grupos com objetivos específicos;
- b) promover a internalização das normas da sala e ajudá-los a mantê-las;
- c) minimizar o efeito da avaliação na motivação intrínseca;
- d) promover o desenvolvimento da coesão do grupo e incentivar as relações interpessoais;
- e) utilizar, com frequência, técnicas de aprendizagem cooperativa.

Dentre os diversos itens apresentados destacamos os que seguem, visto que são relevantes para esta pesquisa em razão de apontarem a pertinência de atividades cooperativas (SOUZA, 2003, p.25)²³⁵:

- 1) promover o desenvolvimento da coesão do grupo e incentivar as relações interpessoais;
- 2) utilizar, com frequência, técnicas de aprendizagem cooperativa;
- 3) introduzir tarefas para estimular a motivação intrínseca;
- 4) facilitar a satisfação dos estudantes durante o curso;
- 5) fomentar o interesse e o envolvimento dos alunos nas tarefas.

Concebemos nesta pesquisa que uma das ferramentas para se promover os itens anteriores relativos à motivação é que o educador faça uso durante as aulas

²³⁵ No item 5.2.2.1 deste Capítulo, Dimensão Contexto Escolar, abordamos a importância desse tipo de atividade para o enfoque da qualidade (BLANCO, 2008).

das vivências dos discentes. Um modo de se retratar essas vivências na escola é por meio da criação de situações em que os aprendizes tenham que se valer de suas experiências prévias, positivas ou não, para analisar problemáticas dos lugares onde vivem (em relação a serviços de saúde, segurança, poluição etc.) ou, do mesmo modo, debater questões que os afligem (como o fenômeno do *bullying* e processos de ingresso em universidades).

A relevância desse tipo de atividade para um curso voltado ao desenvolvimento de senso crítico e postura cidadã dos aprendizes tem relação com o que nos explica Rodrigues (2013, p.282) a respeito da importância do que já vivenciamos para a construção dos significados de nossa existência no mundo, isto é:

Costurando fatos de nossas experiências. É como o ser humano costuma fazer sentido do mundo (JOHNSTONE, 2001) e de si próprio, de forma coerente, nas relações sociais (LINDE, 1993). Contamos histórias em contextos sociais e institucionais diversos. Portanto, estudar como as histórias são construídas ou “costuradas” na interação “é uma forma de compreender a vida em sociedade.

Concebemos, assim, que a prática de garantir espaço em sala de aula às experiências prévias dos estudantes e, conjuntamente, promover atividades que revelem as relações intrínsecas existentes entre os conteúdos estudados e os fenômenos narrados pelos educandos é uma forma adequada para a geração de um contexto de aprendizagem motivador, isso porque os aprendizes, nesse tipo de situação, têm a possibilidade de se sentirem melhor representados tanto nos fatos que contam como naqueles que escutam.

Contudo, o ato de levar as experiências dos estudantes à sala de aula não deve ser caracterizado por uma prática sem objetivos claros ou desestruturada. Essa modalidade de atividade necessita de dois elementos basilares para ser eficaz: a) fazer sentido no contexto letivo no que tange aos conteúdos linguísticos, sociológicos, filosóficos etc., tratados e b) levar em consideração os seus participantes (enunciador e interlocutores), porque é construída a partir de uma

[...] perspectiva interacional do ato de contar histórias, portanto, considera-se que construímos nossas histórias em conjunto com o outro e que a audiência / o interlocutor tem papel central na interação, ao assegurar o espaço para que o narrador inicie sua história. Como afirma Garcez (2001, p.194): “a abertura desse espaço

é, portanto, um movimento de ação conjunta, algo sistematicamente co-ordenado e co-construído entre os participantes”. Portanto, o ato de contar uma história não significa apenas contá-la, mas é preciso que ela seja negociada entre os participantes e que seja considerada relevante para o contexto da conversa, que envolve “um trabalho extra para assegurar este espaço privilegiado, esta suspensão de uma das orientações da sistemática da tomada de turnos”. (RODRIGUES, 2013, p.285)

Depreendemos, portanto, que atividades levadas a cabo por intermédio de narrativas não devem prescindir de uma preparação e condução bem elaborada simplesmente para dar voz ao aluno (como notamos em algumas situações educativas observadas), pelo contrário: tendo em vista que o ato de contar histórias no espaço educativo só se realiza com qualidade se fizer sentido para os interlocutores, é imprescindível que o docente elabore de tal modo o seu planejamento que todos os agentes envolvidos nas enunciações vejam relevância no que é contado.

Sobre formas estruturadas de se levar narrativas à sala de aula, Ghiraldelli (2006) identifica um modelo calcado nos cinco passos que seguem:

- 1) **Narrativa.** O aluno já recebe (ou já vive) o problema enquanto problema. Ou seja, ele vê um filme, lê um livro, escuta um colega ou sua mãe, lê um jornal, ouve o rádio ou assiste a TV, consulta a internet, participa da conversa de adultos e de seus pares, enfrenta sermão [...]
- 2) **Comparação de narrativas.** O papel do professor é escolher, junto com os alunos, as narrativas mais interessantes, mais propícias do momento e para o momento. Tal escolha pode ser feita de maneira contingente ou planejada, conforme o ambiente escolar que se está, conforme o nível e a idade dos alunos e, enfim, conforme um grau mais ou menos aberto de objetivos de ensino [...]
- 3) **Esboço de nova narrativa.** O terceiro passo implica a continuidade da discussão da articulação entre as narrativas dos alunos e a narrativa mostrada inicialmente. Aqui é a fase do esboço de novas narrativas. Aqui, nessa fase, o professor pode introduzir narrativas que talvez não ocorram aos alunos, como a sociologia, psicologia, medicina, literatura etc.
- 4) **Nova narrativa.** Tal passo é importantíssimo, trata da construção de novas narrativas, através de textos teóricos como sites, fitas, CDs, fotos, desenhos, peça escrita ou representada, mímica, conto oral ou similar etc.
- 5) **Intervenção.** Se o aluno conseguiu dar o passo 4, naturalmente, já está em meio ao passo 5, pois este, nada mais é que a divulgação entre seus pares e, talvez, para além deles, de sua nova narrativa como elemento que pode provocar modificações em outros. (GHIRALDELLI, 2006, p 22, grifos nossos)

Pensamos que esse modelo composto pela identificação dos problemas sociais, comparação com outros similares, esboço-elaboração de novas narrativas e, por fim, intervenção sobre as dificuldades inicialmente identificadas pode ser uma forma de motivar mais os alunos a participarem de seu próprio processo educativo, porque isso lhes concede um papel não de meros espectadores, mas de atores principais na construção de sua aprendizagem.

Por outro lado, como explicitamos no Capítulo 3 (acerca dos pressupostos das teorias modernas e pós-modernas direcionados à qualidade educativa), não basta apenas que sejam levadas as narrativas à escola, que se analisem os problemas, que se criem soluções para eles sem que sejam oferecidos aos alunos também os saberes construídos pela humanidade, situação que se encontra, com frequência, em práticas pedagógicas calcadas (de forma consciente ou não) na pós-modernidade. No caso da língua espanhola, portanto, é imprescindível que sejam estudados de maneira sistemática os conhecimentos culturais, históricos, sociais, políticos, filosóficos, linguísticos etc. relacionados às narrativas realizadas pelos alunos. Só assim, de fato, o aluno terá as ferramentas intelectuais necessárias tanto para construir novas narrativas para a sua própria vida quanto para intervir em seu entorno significativamente.

É com base em tais princípios que discutimos, a seguir, alguns trechos das entrevistas realizadas com os docentes.

Sobre as vivências dos alunos, você considera relevante abordá-las nas aulas? Se sim, de que forma?

P-01: Eu trabalho isso. No começo, quando eles vão se apresentar, nós trabalhamos [a temática das vivências dos alunos], depois nós trabalhamos [isso com] família, [e também com] o *pretérito imperfecto*. [Ao elaborar] planos, sempre vamos trabalhar a vida deles. Às vezes eu falo que não é necessário que seja verdade, mas eles abrem o coração porque a pessoa tem necessidade de falar de si mesma. E é muito o momento. E aí você vai corrigindo a fala [durante as atividades] e é muito bom. Eu sempre trabalhei com isso, deles [os alunos] trazerem a vivência. Porque quando eu trabalhei de primeira à quarta [séries], no ciclo básico, era a vivência do aluno que você trazia, e no espanhol dá certo [igualmente]. [...] Eu acho que está dando certo. Eu tenho que aprender muito ainda.

P-02: Eu gosto de trabalhar muito os temas que são propostos nos estudos dos textos com a realidade que eles vivem, eu acho que isso faz com que eles tenham mais atenção e se interessem pelo conteúdo. Aqui funciona muito você trabalhar com a realidade deles,

o que faz com que eles não se sintam em outro mundo. Porque, às vezes, a gente trabalha alguns conteúdos que eles ficam olhando, assim, [e pensam]: “para que eu vou usar isso, para que isso serve? Não tem função nenhuma pra mim!”. Eu gosto de trabalhar bem essa questão da realidade e trazer alguma coisa diferenciada relacionada àquilo que eles estão estudando. Quando a gente estudou o gênero sinopse de filme eu trouxe um filme para eles em espanhol e eles adoraram, que é coisa que eles nunca tinham visto, porque eles ficam assistindo só filmes americanos. Então, para eles, saber que existe um cara chamado Almodóvar e que ele faz uns filmes, assim, que são surpreendentes [é muito produtivo]. Eu trouxe para eles o *Volver*. Eles acharam o máximo, eles adoraram. Para eles não foi tão estranho porque essa questão da violência doméstica que é tratada no filme é muito real. Todos eles conhecem alguma pessoa que já sofreu assédio dentro de casa. A gente tem um aluno que conta que colocava a cadeira na frente da porta do banheiro para o padrasto não entrar quando as irmãs estavam tomando banho. Então essa realidade, a questão da morte, do assassinato dentro de casa [é muito presente]. Tem aluno que conta como se estivesse contando um filme. Eu falo que a gente aqui vive em uma realidade paralela. Você entrou ali naquela primeira rua do Bairro X²³⁶, você está entrando num mundo totalmente à parte [...]. Às vezes a gente tem que tomar cuidado para não naturalizar a violência [diante desse quadro caótico].

P-03: Eu acho que sim porque a partir dessas vivências é que eles vão ter mais motivação, né? Porque se eles trazem uma coisa que eles vivem acho que fica mais interessante para eles continuarem. Eu sempre valorizo as experiências que eles têm, o conhecimento deles.

Desvela-se das falas dos docentes que os três analisam como relevante o oferecimento de espaços para que os alunos exponham suas narrativas. De suas enunciações, porém, inferem-se diferentes razões para essa abordagem.

P-01 relata, por exemplo, que as narrativas despontam em suas práticas letivas durante o estudo de questões linguísticas (por exemplo, estruturas que exijam determinados tempos verbais e na correção de elementos de oralidade). O destaque a questões de cunho gramatical é tão marcante que, em dado momento, o professor revela que sugere, em algumas situações, que os relatos não precisam ser verdadeiros. Desse modo, perde-se o objetivo principal desse trabalho que é justamente o de que o aluno exponha elementos relacionados à sua vida e entorno. Sem dúvida, as histórias contadas pelos alunos podem surgir de temáticas oriundas de outros materiais (seja o LD, filmes vistos, notícias lidas etc.), mas é pertinente

²³⁶ Denominamos o bairro como X para manter o sigilo acerca da localização da escola em que coletamos os dados.

que o objetivo primeiro de estudo seja a resolução de um determinado problema social e não a mera internalização de estruturas gramaticais.

P-02, em sua entrevista, demonstra uma aproximação maior a esse objetivo fundamental do trabalho com narrativas, ou seja, levar situações-problemas do meio social em que os alunos vivem ao espaço educativo. O docente explica que busca promover uma aproximação, por exemplo, entre tópicos retratados no LD e aspectos atinentes à realidade dos alunos. Ele esclarece, ainda, que em estudo realizado de um filme do cineasta espanhol Pedro Almodóvar, *Volver* (um drama permeado por questões relacionadas à violência), foi possível que os alunos evidenciassem violações aos seus direitos como adolescentes vivenciadas diariamente no bairro em que residem e em suas próprias casas, fato que revela a pertinência da utilização das narrativas para que, como bem explicita P-02, a violência não se tornasse algo natural na vida dos educandos.

Finalmente, P-03, em sua sintética fala, relaciona o fato de oportunizar aos alunos momentos para que expressem suas vivências à geração de motivação nos aprendizes. Corroboramos nesta tese referida perspectiva tendo em vista que “narrar é atividade das mais centrais e mais comuns na vida cotidiana” (GARCEZ, 2001, p.190 apud RODRIGUES, 2013, p.284) e, ao levarmos esse componente tão presente no cotidiano dos alunos à sala de aula, aproximamos os seus contextos de vida (inclusive as suas relações estabelecidas na escola) ao estudo sistemático dos conhecimentos curriculares, tornando a aprendizagem mais representativa e, portanto, motivadora.

5.8.1 DESCRIÇÕES DE AULAS OBSERVADAS – PÓS INTERVENÇÃO

Nos tópicos sequenciais, dedicamo-nos à descrição e análise das práticas letivas voltadas à inclusão das narrativas dos estudantes nos cursos integrantes deste estudo, com o objetivo de tornar a aprendizagem mais significativa e motivadora. Apesar de os professores terem revelado em suas entrevistas (item 5.8) que incluíam em suas aulas as experiências dos discentes nos cursos que ministravam, não houve, conforme verificamos nas descrições das Dimensões anteriores²³⁷, um trabalho sistemático com narrativas. Desse modo, somente foi

²³⁷ Como exemplo dessa postura que incluía as histórias dos alunos nas aulas mas de maneira não sistemática, citamos as atividades desenvolvidas por P-2 (Dimensão 1, item 5.2.2.1.2), em que o

possível verificar, em maior ou menor grau, a presença dessas narrativas após as intervenções. Cabe destacar ainda que a existência de uma greve docente/estudantil que ocorreu no segundo semestre de 2016 na maior parte das escolas paranaenses e, portanto, nos colégios pesquisados, reduziu as práticas de mudanças mais consistentes nessa temática, posto que a carga horária para finalização do semestre foi drasticamente encurtada. Com essas considerações expostas descrevemos, na sequência, as atividades observadas após as nossas orientações.

5.8.1.1 DESCRIÇÃO DE AULA DE P-01

Ao longo da realização do trabalho descrito em detalhe na Dimensão 2 (ditaduras militares no Cone Sul), o docente contou histórias sobre indivíduos de seu círculo pessoal que foram perseguidos no período militar brasileiro. Disse, por exemplo, que uma amiga londrinense havia sido presa e torturada e, ainda, que o seu avô era uma pessoa que durante a ditadura militar pertencia ao único partido de oposição ao governo da época (MDB) e que, ao tecer críticas a referido regime, correu sério risco de ser preso. Após isso, o docente perguntou se algum dos alunos conhecia pessoas que tinham sofrido com a ditadura brasileira. Uma estudante de cerca de 65 anos, funcionária pública aposentada, disse que sim, que ela própria tinha sido investigada pelo Departamento de Ordem Política e Social – Dops. Como não havia mais tempo, P-01 anunciou que a discente faria esse relato na aula subsequente o que, de fato, ocorreu. A educanda revelou, nesse momento, que quando estava em sua graduação, na Universidade de São Paulo, inscreveu-se para participar de um evento acadêmico na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas - URSS e que em razão do regime político-econômico vigente naquela nação (o socialismo, oposto às ideias vigentes no governo brasileiro), foi intimada a depor (o assunto, ficou óbvio, seria sua ida à antiga URSS). A discente revelou que queria desistir de participar do evento, porém o seu pai a demoveu da ideia. Após o relato, P-01 perguntou aos demais alunos se esse tipo de situação poderia acontecer novamente e os educandos disseram que havia um movimento para que a ditadura militar fosse reinstituída no Brasil, principalmente porque, segundo um

docente aproveitou a temática da autoestima abordada no LD para incentivar os alunos a relatarem situações de preconceitos; por P-03 (Dimensão 2, item 5.3.1.3), quando abordou a temática das Ausências durante a ditadura militar e inquiriu os alunos se conheciam histórias nesse sentido e, também, por P-01 (item 5.4.2.1, Dimensão 3), ao promover o estudo das questões concernentes ao consumismo, que incentivou os aprendizes a revelarem seus hábitos de compras.

deles, naquele momento histórico não havia corrupção. Houve, então, uma nova discussão a respeito das razões pelas quais algumas pessoas teriam essa percepção de que na ditadura os governantes eram totalmente honestos, isto é, em razão da censura aos meios de comunicação, própria a regimes despóticos. Na sequência, P-01 continuou o debate perguntando aos alunos quais seriam as soluções para os problemas, principalmente de corrupção, existentes em nossa nação. Alguns educandos disseram que o voto. P-01 deu prosseguimento à discussão de forma a evidenciar que somente por meio de uma prática democrática consciente o Brasil poderia elevar-se a um patamar de desenvolvimento mais adequado, diferente do que uma ditadura militar faria, cerceando a liberdade das pessoas. O resultado dessas discussões foi apresentado oralmente, por meio de um programa jornalístico, na última atividade desse processo de intervenção, conforme descrição presente no item 5.3.2.1, Dimensão 2.

5.8.1.2 DESCRIÇÃO DE AULA DE P-02

O docente, inicialmente, pediu aos alunos que formassem duplas para analisar um cartaz de uma campanha argentina de arrecadação de alimentos chamada *Unidos Contra el Hambre*, em que havia elementos imagéticos (um menino com feição triste e apreensiva) e enunciados que convidavam os leitores a doarem alimentos ao *Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia* de Autlán (México), dedicado ao combate da fome. Os estudantes fizeram exercícios de compreensão textual e de entendimento do gênero disponíveis no LD. P-02, então, perguntou aos estudantes se conheciam situações em que as pessoas passavam aquele tipo de penúria econômica e os alunos dissertaram brevemente sobre alguns casos. Após isso, havia no LD uma proposta para a escrita de um cartaz com orientações para o combate à fome, não obstante, essa atividade não foi realizada.

5.8.1.3 DESCRIÇÃO DE AULA DE P-03

Ao retratar questões atinentes às diferenças culturais entre o Brasil e países hispânicos, P-03 convidou uma estudante de mestrado colombiana, residente no Brasil, para que interagisse oralmente com seus alunos. Após a estrangeira ter feito um relato de diversos aspectos da cultura, economia e variedades linguísticas da

Colômbia, P-03 estimulou os alunos a perguntarem a ela sobre elementos relacionados à cultura, política, educação etc. de referido país sul-americano. Os aprendizes fizeram algumas indagações sobre variados aspectos. O docente perguntou à convidada como funcionava o sistema educativo na Colômbia ao que ela revelou que em seu país algumas das melhores universidades são pagas e que a gratuidade das IES em seu país era um fator que prejudicava a qualidade, posto que, em sua opinião, ao não arcarem com os custos muitos indivíduos não dariam o devido valor a essas instituições. P-03 perguntou, então, aos seus discentes a opinião deles sobre o tema. Dois aprendizes comentaram que, em nosso país, as melhores universidades são as públicas e, ainda, que há certa dificuldade para o ingresso nessas IES de pessoas oriundas da escola pública regular. Um estudante de cerca de 16 anos, tentando encontrar as palavras, disse que se as universidades fossem todas privadas muitos indivíduos não teriam acesso ao ensino superior e citou o caso dele mesmo que não possuía recursos para ingressar em uma IES paga. Na sequência, a discussão continuou e os estudantes que se pronunciaram disseram que a solução para a melhoria no ensino passaria por maiores investimentos na EB e que a responsabilidade pelos resultados ineficazes obtidos nas escolas seria, em grande parte, dos governos que, cada vez mais, precarizam as condições de ensino dos colégios do Paraná. Cabe lembrar que se trata de período pós-greve nas instituições estaduais de educação.

5.8.1.4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES – PÓS-INTERVENÇÃO

Conforme revelamos anteriormente, é pertinente que uma atividade educativa voltada à motivação dos alunos inclua, entre outros fatores, componentes socioculturais no programa de curso; promova o encontro dos estudantes com falantes nativos da LE; esclareça o papel que a língua-alvo tem na sociedade; desenvolva a autoconfiança dos estudantes; torne o conteúdo do curso relevante; apresente as atividades de forma criativa; desperte e mantenha a curiosidade; promova a autonomia dos alunos (DÖRNYEI, 1994, p.280-282 apud CALLEGARI, 2008, p.85-86). Nas atividades de requalificação descritas nas seis dimensões anteriores muitas dessas estratégias foram observadas.

Neste tópico, porém, nos fixamos principalmente em uma das estratégias descritas por Dörnyei (1994 apud CALLEGARI, 2008, p.85), qual seja a utilização

das relações interpessoais/colaborativas e, no caso desta tese, viabilizadas por meio das narrativas dos alunos, de modo que se sintam mais representados e motivados em relação à aprendizagem.

Estabelecemos, conforme explicamos no item 5.8, a estrutura desse tipo de atividade, por intermédio de cinco passos, a saber: 1) narrativa; 2) comparação de narrativas; 3) esboço de nova narrativa; 4) nova narrativa; e 5) intervenção (GHIRALDELLI, 2006, p.22).

No caso das práticas desenvolvidas por P-01 constatamos um trabalho que considerou alguns desses aspectos. O professor gerou, por exemplo, o ambiente adequado para a concretização dos passos descritos por Ghiraldelli (2006) quando ofereceu a oportunidade a uma de suas alunas para que revelasse um problema sofrido por ela na ditadura (narrativa). Após isso estimulou a comparação dessa narrativa com outra revelada pelos aprendizes (o fato de que o Brasil precisaria de uma ditadura para acabar com a corrupção); depois houve o esboço de uma nova narrativa (por meio da consideração de que ditaduras não são caracterizadas pela honestidade, mas sim pelo cerceamento de opinião); em seguida, desenvolveu-se a construção de uma nova narrativa (acerca da ideia de que a melhoria do nosso país se dará por meio do exercício consciente e democrático do voto) e, finalmente, houve a intervenção (por intermédio da elaboração de um programa jornalístico). Desse modo, entendemos que a atividade se caracterizou pelos princípios estabelecidos nesta Dimensão e surtiu os efeitos motivacionais esperados.

No caso da atividade desenvolvida por P-02 não foi possível observar a realização desses passos (GHIRALDELLI, 2006, p.22) relevantes para a construção crítica de práticas direcionadas ao uso das narrativas. A temática abordada, a fome, poderia ser muito representativa para os alunos que, caso fossem mais bem orientados, teriam a possibilidade de relatar, por exemplo, situações em que já auxiliaram pessoas com esse tipo de carência, posto que a maior parte deles (conforme relatou P-02 em sua entrevista disposta na Dimensão 1) fazia parte de um grupo de jovens de determinada instituição religiosa, que promovia diversos tipos de atividades na comunidade. Não obstante, o docente se fixou no tratamento do gênero, por meio das atividades já constantes no LD o que, em nossa perspectiva, inviabilizou a configuração de uma atividade significativa e motivadora (DÖRNYEI, 1994, p.280-282 apud CALLEGARI, 2008, p.85).

Já em relação à aula de P-03, o fato de o professor ter levado um cidadão estrangeiro ao ambiente da sala de aula e ter conduzido interações dele com os seus alunos é positivo do ponto de vista das estratégias motivacionais (DÖRNYEI, 1998; GARDNER; LAMBERT, 1972; GARRIDO, 1990), porque ao dialogarem com um falante nativo eles tiveram a oportunidade de participar de um contexto de interação real em língua espanhola (ainda que com muitas limitações²³⁸). Sobre o falante selecionado, seria oportuno que o docente conduzisse a narrativa de maneira mais sistemática, de modo que ficasse evidente que aquilo que o estrangeiro falava eram impressões (crenças) dele acerca de sua cultura e não fatos. Porém, a situação foi positiva do ponto de vista do trabalho com narrativas porque propiciou o debate sobre um tema próximo aos educandos (a qualidade das escolas públicas e o acesso às IES dessa mesma categoria). Após a exposição desse problema atinente às dificuldades dos colégios estatais, P-03 foi conduzindo a discussão de modo a comparar a narrativa da aluna estrangeira com as narrativas feitas por seus alunos acerca da precarização do ensino estadual atribuída ao governo paranaense para que, finalmente, chegassem a uma nova narrativa (fundada no fato de que é necessário investir mais recursos na EB). Nesse caso, porém, não houve qualquer tipo de intervenção que poderia ser realizada, por exemplo, por meio da convocação de um debate com os membros de toda a escola acerca dos problemas e possíveis soluções para a melhoria da qualidade de ensino das escolas públicas. Perdeu-se, portanto, uma boa oportunidade para se relacionar os temas debatidos na aula de LE com a realidade de greve que os alunos viviam naquele momento.

²³⁸ Essas limitações foram geradas, entre outros fatores, por crenças da estudante nativa em relação ao que seria ou não uma educação de qualidade e quais os componentes que a gerariam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo que teve origem em nossas preocupações em relação ao ensino público de ELE de boa qualidade, tínhamos como pergunta de pesquisa a seguinte indagação: a ação colaborativa entre pesquisador (ou formador) e professores de espanhol do Celem pode ter efeitos positivos para o estabelecimento de um processo de qualificação (MURILLO, 2007, 2008) que melhore significativamente os cursos ministrados pelos professores estudados? Partimos da hipótese de que essas interações poderiam melhorar significativamente tais contextos de ensino. O nosso objetivo central era, então, compreender se é possível estabelecer processos eficazes de qualificação educativa em cursos de ELE no Celem-PR. Como forma de respondermos à pergunta da investigação e alcançarmos o objetivo geral, delimitamos os seguintes objetivos específicos:

- a)** verificar o funcionamento burocrático, pedagógico e organizacional do Celem e, em especial, das três unidades escolares selecionadas para esta pesquisa;
- b)** conhecer a concepção de cada docente colaborador sobre o ensino (ROUSSIAU; BONARDI, 2001) das cinco dimensões da qualidade educativa estabelecidas em Santos (2011);
- c)** aferir, por intermédio de estudos preliminares (questionários, entrevistas e observações de aulas), a necessidade de delimitar outras dimensões da qualidade para um entendimento mais preciso dos contextos letivos analisados (constatou-se, com essa atividade, a pertinência de inclusão da Dimensão 6: Materiais Didáticos e, também, da Dimensão 7: Motivação e Narrativas dos alunos);
- d)** apurar se houve avanço nos cursos dos docentes (tomadas, como base para a realização de tal tarefa, as teorias da qualidade expostas neste trabalho) e se ocorreram alterações nas concepções de ensino seguidas por esses educadores após as atividades de interação com o pesquisador, com o propósito de buscar a melhoria da qualidade; e

e) averiguar a relevância de ações formativas mais constantes e sistemáticas direcionadas aos profissionais investigados, em seu próprio local de atuação, com vistas à melhoria (MURILLO, 2007) de suas práticas.

Os elementos teóricos gerais que proporcionaram a realização de cada uma das ações descritas anteriormente foram apresentados e discutidos nos quatro capítulos iniciais desta tese. Desse modo, no Capítulo 1 dissertamos acerca de como ocorreu o processo de institucionalização do espanhol como disciplina escolar na educação regular brasileira. Descobrimos que foi no momento da pedagogia moderna denominado como *suspeita absoluta*, que surgiram ações governamentais com o objetivo de difundir o ensino público de ELE no Brasil. Nesse contexto, foi criada a instituição que abriga as práticas letivas que estudamos, isto é, o Celem (em 1986), Projeto que, na atualidade, está presente em 323 municípios do estado do Paraná e que abriga 968 cursos de língua espanhola, o que revela, portanto, a sua capilaridade e importância para o alunado de referido estado sulista (PARANÁ, 2015).

Essas discussões iniciais nos proporcionaram um entendimento mais refinado do primeiro objetivo desta pesquisa, isto é, sobre as bases orientadoras, burocráticas e pedagógicas, do Projeto. Esclarecemos, com isso, que os cursos do Celem, por normativas internas, possuem carga horária semanal, em média, o dobro daquela destinada aos idiomas na escola pública regular brasileira (BRITISH COUNCIL, 2015, p.27). Em nossas análises apontamos esse fato como positivo à eficácia educativa, tendo em vista que, desde que utilizado de forma adequada, essa quantidade superior de aulas oferece ao Projeto maior capacidade para o empreendimento de uma gama mais ampla de atividades.

Foi possível verificar, ainda, que os cursos de espanhol ministrados na instituição têm a sua carga didática anotada na parte diversificada dos currículos dos discentes que frequentam a EB, elemento relevante para a valorização das ações do Celem, posto que essa normativa (Instrução Sued/Seed nº 010/2013) categoriza os seus cursos como disciplinas do ensino público regular.

Para subsidiarmos o desenvolvimento das ações relacionadas aos objetivos **b**; **c**; **d**; e **e**, foi necessário estabelecer os pressupostos teóricos que consideramos mais adequados para empreender processos de ensino e aprendizagem de LE eficazes (BLANCO, 2008; MURILLO, 2003, 2007).

Elucidamos que práticas educativas baseadas no *enfoque da qualidade* (MURILLO, 2007; SANTOS, 2011) possuem alguns elementos em comum, tais como: metas compartilhadas; liderança educativa; qualidade das estratégias de ensino; acompanhamento da aprendizagem; compromisso da comunidade educativa; disponibilidade de recursos entre outros.

No que tange às atividades voltadas à *qualificação educativa* (MURILLO, 2007; SANTOS, 2011), constatamos a pertinência de que as escolas: conscientizem os docentes a respeito da necessidade de detectarem aspectos de suas aulas que, eventualmente, precisam ser mudados; estimulem, quando necessário, a implementação de atividades voltadas à qualidade; instituam estratégias para alcançar os objetivos propostos para os cursos; mantenham o ímpeto em períodos turbulentos e avaliem constantemente o progresso, as conquistas e as dificuldades dos alunos (MURILLO, 2007, p.20).

Especificamente sobre o ensino de LE de boa qualidade, nos fundamentamos em alguns indicadores (dispostos no item 3.2.2) presentes nas **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** (BRASIL, 2006), entre os quais estão os que seguem:

- estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística restrita própria [...];
- desenvolver a confiança do aprendiz por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira [...]. (BRASIL, 2006, p.92)
- [privilegiar] a avaliação formativa, contínua e de acompanhamento. (BRASIL, 2006, p.143)
- [selecionar e sequenciar] conteúdos – temáticos, culturais, nocional-funcionais e gramaticais – mais indicados para a consecução dos objetivos propostos;
- [definir] a(s) linha(s) metodológica(s) e estratégias mais adequadas, tendo em vista tanto o processo de ensino–aprendizagem quanto os resultados que se pretende alcançar. (BRASIL, 2006, p.146)
- [empreender] atividades voltadas para a competência comunicativa vista como um conjunto de componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação quanto à sua organização e acessibilidade (BRASIL, 2006, p.152).

As linhas teóricas adotadas inicialmente nos auxiliaram, por exemplo, a verificar as concepções dos docentes (objetivo **b**), a determinar a necessidade de demarcar outros indicadores de qualidade (objetivo **c**) e, por meio de seus desdobramentos expostos em cada uma das sete dimensões, a analisar as atividades levadas a cabo pelos educadores investigados (objetivos **d** e **e**). Antes de realizarmos a pesquisa de campo, porém, estabelecemos procedimentos, caminhos e ações para alcançar os objetivos propostos. Assim, conforme exposto no Capítulo 4, instituímos um percurso de trabalho que combinou elementos das teorias qualitativa e quantitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.26). Desse modo, efetuamos, em primeiro lugar, um estudo piloto que serviu para a melhoria dos instrumentos de coleta de dados, tendo em vista que notamos a necessidade de, por exemplo, promover cortes e reelaboração nos questionários e, da mesma forma, alterações nos roteiros das entrevistas e das observações de aula. Conforme explicamos no item 4.2.4, as alterações foram fundamentais para a adequação de conceitos teóricos e reformulação dos roteiros com vistas a abarcar as sete dimensões da qualidade educativa deste estudo.

Em relação às cinco primeiras Dimensões estabelecidas como relevantes para esta pesquisa, elas resultaram de nosso estudo anterior, de mestrado, que as instituiu com o objetivo de explicar as temáticas imanentes à eficácia escolar em centros públicos de ensino de idiomas. As outras duas Dimensões foram incluídas com base na importância que verificamos, já no estudo piloto, dos elementos relacionados aos materiais didáticos e à motivação dos alunos para a qualidade de ensino de LE. No que se refere à pesquisa apresentada no Capítulo 5, nos valem os questionários, entrevistas, observações de aulas e atividades de requalificação, conforme sintetizamos a seguir.

Os dados obtidos com as respostas dadas aos questionários nos auxiliaram a conhecer aspectos mais gerais para as ações educativas levadas a cabo no Celem, tais como: a) estrutura das escolas para receber os cursos; b) contribuição das equipes gestoras para o desenvolvimento das atividades nas unidades pesquisadas; c) uso de materiais didáticos; d) adequação do número de alunos por sala de aula; e) representações (ROUSSIAU; BONARDI, 2001, p.19) dos docentes acerca do seu nível de motivação para trabalhar na instituição; f) papel do Celem no ensino de espanhol no estado do Paraná; g) questões de cunho teórico-metodológico

(tratamento da competência comunicativa, da avaliação, do erro e da pluriculturalidade), entre outras.

Entre as informações coletadas e analisadas, destacamos neste momento as seguintes: a existência nas unidades de uma estrutura razoável para a realização das ações educativas; o papel desenvolvido pelas equipes pedagógicas, considerado relevante pelos professores, para a estruturação de suas práticas letivas; a importância da utilização variada de MD; o número de alunos por sala apontado como satisfatório pelos profissionais, entre outros.

No entanto, verificamos também a necessidade de melhoria de alguns componentes burocrático-organizacionais do Celem, como aquele relacionado à mescla de públicos, interno e externo à EB, em um mesmo espaço educativo. Tomar conhecimento dessa realidade, verificar que essa possibilidade está prevista nos documentos que regem o funcionamento dos Celem e constatar que os documentos da EB estabelecem propósitos bem específicos para esse segmento nos conduziu a reflexões que mostram incoerências e problemas pedagógicos derivados dessa junção (conforme apontamos no item 5.2.2). Isso nos indicou a necessidade de que o Projeto passe por uma reorganização interna de modo a separar os discentes das escolas regulares dos demais alunos e, dessa forma, atenda com adequação e mais qualidade os objetivos de ambos segmentos.

As entrevistas foram pertinentes porque possibilitaram aos três docentes investigados externarem suas próprias representações (ROUSSIAU; BONARDI, 2001, p.19) e concepções sobre cada uma das sete dimensões da qualidade educativa que estruturam a nossa pesquisa. Detectamos por intermédio delas algumas visões que se adéquam aos pressupostos da qualidade educativa e outras que precisavam ser ressignificadas para que os cursos alcancem maior eficácia no ensino e aprendizagem de LE.

As informações obtidas pela observação das aulas complementou os dados recolhidos mediante a realização das entrevistas e também nos auxiliou a promover a triangulação entre o discurso dos educadores e a prática real (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.26). Nosso olhar investigativo residiu, em essência, nos quatro aspectos fundamentais ao ensino e aprendizagem de LE quais sejam:

1) o contexto: número total de alunos presentes na aula; material didático utilizado; descrição do espaço físico;

2) a aula: objetivos identificados; atividade de aquecimento, abordagem da competência comunicativa; encerramento;

3) o grupo de alunos: interação entre aluno/aluno e aluno/professor;

4) a prática docente: coerência entre métodos, materiais didáticos e estratégias usados pelo docente para o ensino do conteúdo; presença de elementos culturais; correção dos erros; abordagem das questões relacionadas às vivências pessoais dos alunos.

Por fim, como último procedimento de estudo, utilizamos a pesquisa-ação crítica voltada ao desenvolvimento de ações colaborativas com os professores de espanhol com vistas a tornar mais eficaz o ensino empreendido por eles (BROOKE; SOARES, 2008; HOPKINS, 1987; HOPKINS; LAGERWEI, 1997; MURILLO, 2007).

Já no que se refere aos parâmetros de análise para avaliarmos se alcançamos os objetivos inicialmente propostos, formulamos as indagações a seguir:

- 1) Como e em que medida foi possível verificar a qualidade da formação inicial e as representações (ROUSSIAU; BONARDI, 2001, p. 19) que os professores integrantes deste estudo possuíam sobre ensino e aprendizagem de espanhol? As relações estabelecidas entre pesquisador e professores pesquisados foram levadas a cabo de tal forma que tivessem efeito positivo para a melhoria dos cursos observados? Quais aspectos mais contribuíram para esse resultado?
- 2) Houve avanço qualitativo nos cursos pesquisados? Como se deu esse processo? Em caso negativo, quais fatores foram os responsáveis pelo insucesso?
- 3) A presença de um formador ou pesquisador na escola pública foi relevante para o aperfeiçoamento de práticas e concepções pedagógicas de ensino de LE? Que tipos de atividades foram consideradas exitosas e quais delas não foram? Por quê?
- 4) As respostas aos questionários e entrevistas aproximam-se das teorias educativas explicitadas nos capítulos teóricos deste trabalho? Que tipo de formação inicial ou contínua dos docentes lhes permitiu ou dificultou a construção dessas perspectivas?

5) Nos casos em que não houve aproximação entre as visões dos docentes e as teorias defendidas nesta pesquisa, foi possível propor procedimentos e sugerir ações de qualificação? Esses procedimentos, construídos com base nos indicadores de qualidade educativa descritos em Santos (2011) e também desenvolvidos durante o presente estudo, ao serem aplicados, provocaram mudanças positivas do ponto de vista da qualidade? Quais as razões da geração da mudança ou manutenção das práticas educativas que já eram empreendidas?

Ao desenvolvermos esses questionamentos, tínhamos como norte que, caso as respostas fossem afirmativas, as propostas desta pesquisa teriam sido alcançadas, portanto, a hipótese do estudo de que haveria uma evolução da qualidade, tanto nos cursos ministrados pelos docentes, quanto em suas concepções sobre ensino e aprendizagem de idiomas, seria corroborada. Sintetizamos, a seguir, algumas das constatações que explicitamos ao longo do Capítulo 5, na análise das sete dimensões da qualidade educativa deste estudo, que demonstraram que a hipótese de nossa pesquisa foi confirmada.

Na Dimensão 1, verificamos que antes das intervenções já havia algumas práticas positivas dos professores quanto às relações estabelecidas em sala de aula. Contudo, constatamos a pertinência de que os professores incrementassem as interações aluno-aluno, seja para a melhoria da competência comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993; BRASIL, 2006) deles, seja para o debate de ideias e/ou para fortalecer os vínculos entre os aprendizes. Também apuramos que as atividades realizadas após intervenções formativas apresentaram, em maior ou menor medida, alguns avanços. Observamos situações que possibilitaram aos alunos uma aprendizagem com mais traços de autonomia e protagonismo e, igualmente, o desenvolvimento de princípios de convivência cooperativa, elementos pertinentes a processos letivos de ELE de melhor qualidade.

No que se refere à Dimensão 2, os dados coletados por intermédio dos questionários, entrevistas e observações de aula, evidenciaram que era necessária uma ressignificação das perspectivas de ensino sobre os componentes gramaticais dos educadores investigados e, da mesma forma, que eles incrementassem os trabalhos voltados ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Após as intervenções, compreendemos que houve mudanças, principalmente nos

casos de P-01 e P-03 que buscaram efetuar mais tarefas calcadas em bases comunicativas (ALMEIDA FILHO, 1993) planejamento claro das aulas; enunciação das razões de sua realização aos alunos, contextualização adequada do tema, consideração dos conhecimentos prévios dos estudantes e geração de um ambiente motivador. Já P-02 não apresentou o mesmo avanço que os outros docentes, por exemplo, no ensino dos elementos gramaticais. O insucesso nessa situação de melhoria (também mostrado em outras dimensões), segundo nossas análises, deveu-se principalmente à desmotivação do educador para a realização de suas práticas letivas.

No que tange à Dimensão 3, as aulas observadas (bem como os questionários e entrevistas) apontaram a pertinência de que os docentes revissem as suas concepções acerca da importância dos elementos culturais para a configuração de um ambiente educativo eficaz, com base na ideia de que a língua e a cultura são indissociáveis e precisam ser abordadas conjuntamente nas aulas. Após as intervenções, nas tarefas descritas, os três docentes incrementaram os estudos voltados à compreensão mais efetiva do discurso em sua correlação com as temáticas identitárias do espanhol. Não obstante, no caso de P-02, o profissional precisaria rever alguns tratamentos estereotipados e trivializados dos fatores culturais, como a necessidade de se realizar uma celebração do Dia de Finados em sala de aula, tal qual em comunidades hispânicas (LIMA, 2008, p.102-103).

Sobre a Dimensão 4, constatamos que os três professores, *grosso modo*, entendiam o erro como inerente ao processo educativo, porém, as suas estratégias de correção eram, essencialmente, diretas o que nem sempre se mostra eficaz porque, conforme explicamos no item 5.5, a variedade de estratégias corretivas contribui para uma aprendizagem mais autônoma e significativa de LE pelo aluno. Desse modo, sugerimos aos educadores que ampliassem as formas de tratamento dos desvios e utilizassem, também, correções implícitas e indiretas (CAVALARI, 2008). Nas atividades pós-intervenção, observamos alguns aspectos que atestaram certo avanço nas visões de P-01 e P-03. Verificamos, por exemplo, que os docentes incluíram, além das estratégias diretas e explícitas (LYSTER; RANTA, 1997) duas outras formas de correção: o *feedback* metalinguístico (LYSTER; RANTA, 1997) e a autocorreção (FIGUEIREDO, 2001). No caso de P-02, porém, esse avanço não foi notado e o docente continuou a utilizar tratamentos essencialmente diretos e, ainda, uma prática pouco constante de oferecimento de *feedback* aos estudantes o que,

como expusemos no item 5.5, diminuí as oportunidades para que o discente verifique o estágio da aprendizagem em que se encontra e, também, compreenda os componentes que ainda precisa aprender.

As análises relativas à Dimensão 5 mostraram a relevância de uma requalificação das concepções dos professores sobre os conceitos de examinar e avaliar (LUCKESI, 2011, p.184), conceitos que manifestaram entender como sinônimos. Necessitavam, também, incrementar (em maior grau no caso de P-02) o fornecimento de *feedback* significativo aos seus alunos. Depois das intervenções, observamos avanços nas práticas de P-01 e P-03 no que diz respeito à provisão mais constante e significativa de *feedback* aos educandos. No que tange à P-02, é necessário, ainda, que ele reformule sua interpretação do tema, assumindo uma visão em que a avaliação se configure como uma forma de oferecer soluções “para os impasses que enfrenta” (LUCKESI, 2011, p.184) e não apenas como recurso para definir o que o aluno acertou ou errou por meio de uma gradação numérica.

Já no que diz respeito à Dimensão 6, revelou-se que P-01 e P-03 procuraram valer-se, ainda que com determinadas limitações (como a falta de recursos tecnológicos), de diversos tipos de MD e, da mesma forma, externaram usar o livro didático de maneira significativa (adaptando-o e complementando-o sempre que necessário). Não obstante, entendemos que conviria aos três educadores ampliar a confecção e seleção de outros MD relevantes para atender aos públicos específicos das turmas em que ministravam aulas (PAIVA, 2009, p.53). Após as intervenções verificamos que P-01 e P-03 ampliaram os tipos de materiais de que lançavam mão e passaram a incluir músicas, vídeos, textos impressos, disponíveis na rede mundial de computadores entre outros. Já P-02 manteve a sua prática de utilizar prioritariamente o LD, sem expressivas adaptações ou complementações.

Finalmente, sobre a Dimensão 7, verificamos após as intervenções que o trabalho com narrativas é adequado para a configuração de um ambiente educativo mais autônomo, protagonista e significativo para o aluno (MOREIRA, 2011). Concluímos que P-01 e P-03 implementaram atividades pautadas em alguns passos pertinentes para o trabalho com narrativas, conforme descritos por Ghiraldelli (2006, p. 22), isto é: 1) narrativa; 2) comparação de narrativas; 3) esboço de nova narrativa; 4) nova narrativa; e 5) intervenção (GHIRALDELLI, 2006, p. 22). As ações, baseadas nessas etapas, como apontamos nas análises das aulas, foram adequadas para a geração de motivação entre os estudantes. P-02, no entanto,

manteve suas atividades calcadas mormente no LD, e não privilegiaram o estudo sistemático das narrativas dos aprendizes.

Após a exposição dessas conclusões acerca das práticas desenvolvidas em relação às sete dimensões da qualidade educativa retratadas nesta pesquisa, compreendemos que as respostas aos parâmetros de análise deste estudo corroboram nossa hipótese. Chegamos, desse modo, às seguintes conclusões:

- 1)** Foi possível verificar que, sim, os professores tinham determinados problemas de formação inicial (como o desconhecimento das diferenças entre avaliar e examinar; a adoção de abordagens para o ensino de LE muitas vezes centradas nos aspectos gramaticais; perspectivas trivializadas de cultura etc.) e as reflexões e práticas propostas por nós, em certa medida, contribuíram para uma melhoria de suas atividades.
- 2)** No que diz respeito aos insucessos verificados nas aulas e nas atividades desenvolvidas pelos docentes, os atribuímos a dois fatores principais: 1) à limitação temporal e, ainda; 2) à desmotivação para o exercício da docência revelada por um dos educadores.
- 3)** A nossa presença indicou que contar com a colaboração e parceria de um agente externo (pesquisador, docente mais experiente etc.) é relevante para a promoção de avanços nas práticas letivas em cursos como os investigados. As atividades por nós estimuladas que consideramos mais exitosas foram aquelas em que os alunos tiveram mais possibilidades de interagir entre eles e, ainda, nas tarefas em que desempenhavam um papel de maior protagonismo e autonomia.
- 4)** As respostas dos docentes nos questionários e entrevistas, em algumas situações, se aproximaram das teorias da qualidade educativa que apresentamos neste trabalho e, em outras, se distanciaram do arcabouço teórico desta tese. A falta de práticas de formação continuada, conforme os próprios professores relevaram, dificultava a superação das lacunas decorrentes de uma formação inicial deficiente em alguns aspectos. P-01 e P-03 expressaram grande interesse em realizar cursos de formação

continuada na área de LE, porém, aqueles que comumente eram promovidos pelo governo estadual haviam sido paralisados, fato que, novamente, destaca a pertinência de que o governo estadual retome referidas práticas formativas.

5) Foi possível sugerir propostas de mudanças como as expostas na análise das dimensões, no entanto, para que as mudanças sejam duradouras é necessário que as atividades tenham continuidade tendo em vista que o êxito desse tipo de processo demanda reflexão, planejamento e avaliação constantes (MURILLO, 2007, 2008).

Concluimos, desse modo, que a hipótese desta pesquisa foi confirmada, o que nos permite afirmar que as atividades que desenvolvemos no Celem-PR foram relevantes à melhoria de ensino nos cursos de ELE pesquisados.

No que diz respeito às principais dificuldades que enfrentamos podemos centrá-las, em essência, na pouca disposição dos docentes, em determinados momentos, para realizar algumas das atividades de mudança. Esse componente tem relação com o fato de que, muitas vezes, seja por desmotivação para o exercício profissional ou por questões de formação inicial que dificultavam uma compreensão adequada da importância de realizar-se certas mudanças, os docentes se mostravam reticentes em implementá-las. Assim, esse é um aspecto sobre o qual precisamos refletir em pesquisas futuras, de maneira a encontrar alternativas para minimizar os seus efeitos nos processos de qualificação.

Finalmente, em relação às contribuições que esta pesquisa oferece à área de ensino e aprendizagem de LE, compreendemos que ela pode configurar-se como um primeiro passo para reflexões mais constantes sobre a necessidade de promovermos ações sistemáticas voltadas à qualificação educativa em centros públicos de ensino de idiomas. Entendemos, ainda, que há outras ações que o governo estadual paranaense poderia empreender para tornar o Projeto mais eficaz, tais como: destinar coordenadores pedagógicos específicos para a instituição; diminuir a quantidade mínima de alunos para abrir uma determinada turma e, principalmente, implementar ações de formação continuada que visem a qualidade no ensino de idiomas. Em relação aos professores pesquisados, seria pertinente que eles não perdessem de vista a necessidade, inerente ao seu exercício docente, de

estar em constante busca por requalificação profissional, de maneira a refinar e atualizar suas perspectivas teóricas e práticas letivas. Esse tipo de postura contribuiria, sem dúvida, para tornar os seus cursos mais significativos, motivadores e eficazes. Assim sendo, esperamos que as reflexões constantes neste trabalho possam subsidiar ações efetivas tanto por parte dos órgãos governamentais correspondentes quanto das instituições de ensino superior (especialmente as públicas) no sentido de que sejam fomentadas propostas voltadas à qualidade e qualificação da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **Avaliação e Erro construtivo Libertador**: uma Teoria-Prática Incluyente em Educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

AGARIE, Bianca. **A cultura em quadrinhos**: um estudo sobre as tiras cômicas em livros didáticos de espanhol para o ensino médio. 2017. 286 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10052017-133529/pt-br.php>. Acesso: 30 jul. 2017.

ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio**. 2008. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2008. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/alegro_rc_ms_mar.pdf>. Acesso: 30 jul. 2017.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. **Linguística Aplicada**: ensino de línguas e comunicação. Campinas: Pontes, 2005.

ALONSO, Encina. **Soy profesor/a**: aprender a enseñar. Madrid: Edelsa, 2012.

ANTAS, Larissa Zanetti. **A mulher nas tirinhas da Mafalda**: uma análise discursiva da construção de humor. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.uff.br/jspui/bitstream/1/3023/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20PARA%20ENTREGAR%20NA%20SECRETARIA.pdf>>. Acesso: 30 jul. 2017.

AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: Uma Perspectiva Cognitiva. Tradução de L. Teopisto. Lisboa: Plátano, 2003.

ÁVILA, Andriza Pujol; VIEIRA, Ana Nelcinda Garcia. Avaliação e interação na sala de aula de língua estrangeira. **Revista Memento**, Revista do mestrado em Letras Linguagem, Discurso e Cultura - UNINCOR, v.4, n.2, p. 01-10, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4798951.pdf>>. Acesso: 30 jul. 2017.

AYERBE, Luis Fernando. Governos de esquerda na América Latina e a perspectiva da política externa dos Estados Unidos. **Perspectivas**, São Paulo, v. 33, p. 213-232, jan./jun. 2008. Disponível em:

<<http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/viewFile/1460/1166>>. Acesso: 30 jul. 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Laud. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAILER, Cyntia; TOMITCH, Lêda Maria Braga; D'ELY, Raquel Carolina Souza Ferraz. O Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 24, p. 129-146, 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/10118>>. Acesso: 30 jul. 2017.

BARBIRATO, Rita de Cássia. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender língua estrangeira em contexto inicial adverso**. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_42221f99fe1443b0899a68f8a1bc6114>. Acesso: 30 jul. 2017.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem&Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156., 2004. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/217>>. Acesso: 30 jul. 2017.

BATISTA, Maria Thaís de Oliveira; PEREIRA, Zildene Francisca. **Afetividade e teoria walloniana: experiências agradáveis e desagradáveis segundo estudantes do curso de pedagogia**. Natal: Editora Realize, 2016. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA4_ID1008_17082016125703.pdf>. Acesso: 01 ago. 2017.

BERETTA, Juliana Maria. A Correção de erros: Inimiga ou Aliada? – **A Reescrita como estratégia de correção de conscientização na produção escrita de aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira**. 2001. 175 f. Dissertação (Mestrado interinstitucional em estudos da linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2589/000322975.pdf?...1>>. Acesso: 31 jul. 2017.

BERGMANN, Juliana Cristina Faggion. **Aquisição de uma Língua Estrangeira: o Livro Didático como Motivador**. 2002. 163 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24548/D%20-%20BERGMANN?sequence=1>>. Acesso: 30 jul. 2017.

BLANCO, Rosa. **Eficacia Escolar y factores asociados**. Santiago: OREAL/UNESCO, 2008. Disponível em: <www.oei.es/historico/pdf2/Eficacia-escolar-factores.pdf>. Acesso: 30 jul. 2017.

BLANCO MARTÍNEZ, Rogelio. Un clásico del siglo XX: J. Dewey. **Revista de Educación**, Madrid, n.311, 1996. Disponível em: <<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre311/re3111900458.pdf?documentId=0901e72b81272f85>>. Acesso: 30 jul. 2017.

BOBBITT, John Franklin. **O Currículo**. Tradução de Marcelo Perini. Porto: Didáctica Editora, 2004.

BOLÍVAR, Antonio. El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones La Autonomía de los Centros Escolares. **Psicoperspectivas**. Individuo y Sociedad, v. 9, no. 2, 2010, p. 9-33. Disponível em: <<http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>>. Acesso: 30 jul. 2017.

BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociolingüística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro, 10 abr. 1943. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso: 28 jul. 2017.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso: 29 jul. 2017.

_____. Resolução 58/76, 22 de dezembro de 1976. Altera dispositivos da resolução n. 8, de 1º de set. 1971. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/resolu%E7%E3o%20n.58-1976%20altera%20dispositivos%20da%20resolu%E7%E3o%20n.%208.pdf>. Acesso: 11 out. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso: 29 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Ensino Fundamental. Língua estrangeira moderna**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf> Acesso: 28 jul. 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio.** Língua estrangeira moderna. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso: 28 jul. 2017.

_____. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Estabelece a obrigatoriedade da oferta da Língua Espanhola no Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 ago. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm>. Acesso: 28 jul. 2017.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso: 28 jul. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 8/2010**, de 5 de maio de 2010. Brasília, CNE/CEB, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-superviso-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/15074-ceb-2010-sp-1493348564>>. Acesso: 28 jul. 2017.

_____. **Guia de livros didáticos PNLD 2014:** língua estrangeira moderna - ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>>. Acesso: 29 jul. 2017.

_____. **Guia de livros didáticos PNLD 2015:** língua estrangeira moderna – ensino médio. Brasília: FNDE, 2014. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso: 29 jul. 2017.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso: 29 jul. 2017.

BREEN, Michael; CANDLIN, Christopher. **The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching.** Applied Linguistics, 1/2, p. 89-112, 1980.

BRETONES ROMÁN, Antonio. **Concepciones y prácticas de participación en el aula según los estudiantes de magisterio.** 1996. 438 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de didáctica y organización escolar, Universidad Complutense, Madrid, 1996. Disponível em: <<http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5010001.pdf>>. Acesso: 30 jul. 2017.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira.** São Paulo: British Council, 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso: 31 jul. 2017.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Tradução de André de Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

BRUN, Millena. (Re) Construção indenitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. (Org.) **Recortes Interculturais na aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, p. 73-104, 2004. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16423/1/RECORTESINTERCULTURAIS_Repositorio.pdf>. Acesso: 31 jul. 2017.

BZUNECK, José Aloyseo. O Esforço nas Aprendizagens Escolares: Mais do que um problema motivacional do aluno. **Revista Educação e Ensino**, USF, n. 6, p.7-18, 2001.

CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. **Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis**. Análise e intervenção num Centro de Estudos de Línguas de São Paulo. 2008. 230 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18032009-154414/> Acesso: 30 jul. 2017.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**. v. 1, p. 01-47, 1980. Disponível:

<https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf>. Acesso: 31 jul. 2017.

CAVALARI, Susy Marques Spatti. O gerenciamento do erro em aulas de inglês como língua estrangeira: um estudo com foco na produção oral. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 1, p. 45-63, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v47n1/v47n1a03.pdf>>. Acesso: 7 jul. 2017.

CELADA, María Teresa. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. 2002. 277 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <http://dml.fflch.usp.br/sites/dml.fflch.usp.br/files/Tese_MaiteCelada.pdf>. Acesso: 31 jul. 2017.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of Syntax**. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts. Tradução de E. Raposo. Coimbra: Armênio Amado, 1978 (2ª edição).

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luíza Santana; ALBA, José Moreno de. **Cercanía: espanhol. 6º ano.** São Paulo: Edições SM, 2012.

_____. **Cercanía joven: espanhol. 1º ano.** São Paulo: Edições SM, 2013.

COLL, César; SOLÉ, Isabel. A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e Educação: Psicologia da Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, p. 281-297, 1996.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação.** Porto: Edições ASA, 2001. Disponível em: <http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf>. Acesso: 30 jul. 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora.** Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

CORDER, Stephen Pit. **The significance on learners errors.** New York: Longman, 1967.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática.** Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, Sem II, p. 1-13, 2008. Disponível em: <<http://rica.unibes.com.br/index.php/rica/article/viewArticle/243>>. Acesso: 31 jul. 2017.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em Educação. **Revista Avaliação**, Sorocaba, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3.pdf>>. Acesso: 31 jul. 2017.

DEWEY, John. **The Child and the Curriculum.** New York: Cosimo, 2010.

DOLABELLA, Ana Rosa Vidigal. Oralidade, leitura e escrita: considerações sobre interação oral - Dialogada nas práticas de letramento em sala de aula. **Revista Científica das Áreas de Humanidades do Centro Universitário de Belo Horizonte**, v. 2, n. 1, p-01-15, 2009. Disponível em: <<http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/article/view/385>>. Acesso: 27 jul. 2017.

DÖRNYEI, Zoltán; CSIZÉR, Kata. Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. **Language Teaching Research**, p. 203-229, 1998. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/136216889800200303>>. Acesso: 31 jul. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215,

2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>. Acesso: 31 jul. 2017.

ENGELS, Friederich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem [1876]. In: ENGELS, Friederich; MARX, Karl. **Obras escolhidas**. Tradução Ed. Alfa-Omega. São Paulo: Alfa-Omega, v. 2, [1997?].

ERES FERNÁNDEZ, Isabel Gretel María. ¿Vale la pena? **Revista de la APEESP**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 41-43, jan./jun. 1993.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica**. São Paulo: Ática, 1991.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Interação e construção do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 8, p. 217-234, 1999.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Correção com os pares**: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa. 1999. 340 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2001. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/EQMA-652P5L/tese_de_francisco_jos_quaresma_de_figueiredo.pdf;jsessionid=A336D8D4602021276791E42B6A500836?sequence=1>. Acesso: 30 jul. 2017.

FEITOSA, Sônia Couto Souza. **O Método Paulo Freire**: teoria e prática de uma concepção popular de educação. 1999. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: <www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/.../FPF_PTPF_07_0004.pdf>. Acesso: 30 jul. 2017.

FÉLIX, Ademilde. **Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira**. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org). O professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Pontes, p. 93-110, 2009.

FITA, Enrique Caturla; TAPIA, Jesús Alonso. **A motivação em sala de aula**: o que é, como se faz. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

FORTES, Laura. **Sentidos do erro no dizer de professores de inglês LE**: uma reflexão sobre representações e práticas pedagógicas. 178 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/.../DISSERTACAO_LAURA_FORTES.pdf>. Acesso: 30 jul. 2017.

FRANÇA, Oldinê Ribeiro de; SANTOS, Cynthia Ann Bell dos. Visão e Abordagem Cultural de professores em sala de aula de LE (inglês) e os PCN. **Revista**

Horizontes de Linguística Aplicada, Brasília, ano 7, n. 2, p. 80-97 2008. Disponível em: <http://www.revistahorizontes.unb.br/images/horizontes/07_02_2008/07_07-02-2008_horizontes_pgl.a.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 41. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

_____. Algumas reflexões em torno da utopia. In: **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora da Unesp, p.85-89, 2001.

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. Herbart o neo-humanismo: contribuições e perspectivas para a educação contemporânea. **Revista Educativa**. Goiânia, v. 16, n. 1, p. 65-78, jan./jun. 2013. Disponível em: <seer.ucg.br/index.php/educativa/article/download/65-78/1694>. Acesso: 30 jul. 2017.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e Materiais Didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equipamentos.pdf>>. Acesso: 31 jul. 2017.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de; GALLO, Raphael da Rocha; HOTTZ, Maria Elisa Uchôa Taques. “Gathumor”: un análisis del humor y su comprensión en las tiras cómicas de Gaturro. **Revista Electrónica de los hispanistas de Brasil**, v.9, n. 33, p. 02-10, 2008. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/texto03.pdf>>. Acesso: 27 jul. 2017.

FRIGO, Kelly Cristina. **Os semelhantes se atraem?** Um estudo sobre a aprendizagem da língua espanhola por falantes brasileiros. 2006. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPR, Curitiba, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/7564/Dissertacao_Kelly.pdf?sequence=1>. Acesso: 30 jul. 2017.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1996. Disponível em: <http://www.cedei.unir.br/submenu_arquivos/761_1.1_u4_isabel_galvao_henri_wallon_uma_concepo_dialtica_do_desenvolvimento_infantil_.www.livrosgratis.net_.pdf>. Acesso: 31 jul. 2017.

GARDNER, Robert; LAMBERT, Wallace. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972.

GARRIDO, Isaac. Motivación, emoción y acción educativa. In: MAYOR MARTÍNEZ, Luis; TORTOSA GIL, Francisco Manuel. (Ed.) **Ámbitos de aplicación de la psicología motivacional**. Bilbao: Desclee de Brower, 1990, p.284-343.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GHIRALDELLI, Paulo. **O que você precisa saber em Didática e Teorias Educacionais**. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

_____. **Anísio Teixeira: democracia e educação no Brasil**. São Paulo: Duetto, 2006.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação** (para além das teorias da reprodução). Tradução de Ângela Maria Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GLOBE, Norman; PORTER, James. **La cambiante función del profesor**. Tradução de Aurora Comeno e Nieves Boid. Madrid: Narcea, 1980.

GODOI, Elena. La cultura en la enseñanza del español y de las literaturas hispánicas. In: **Anuario brasileño de estudios hispánicos** XI. São Paulo: Thesaurus, p.229-248, 2001. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=284241>>. Acesso: 30 jul. 2017.

_____. Pragmática: A cultura no ensino de línguas. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 9, 2005, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**, Rio de Janeiro, p. 9-19, 2005. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/9/>>. Acesso: 30 jul. 2017.

GODOY, Lilian Paula Martins. **Juntar ou separar: reflexões sobre o contexto multisseral de ensino de Francês como Língua Estrangeira nos Centros de Estudos de Línguas**. 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/...28062013.../LILIAN_PAULA_MARTINS_GODOY_rev.pdf>. Acesso: 30 jul. 2017.

GÓMEZ DEL CASTILLO, María Jesús; ESTABLER PÉREZ, Helena. La aventura de enseñar El Quijote en la clase de español. In: VIII Congreso de la ASELE. **Actas...** Madrid: Universidad de Alcalá, p. 309-406, 1997. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0397.pdf>. Acesso: 31 jul. 2017.

GÓMEZ DEL ESTAL VILLARINO, Mario. Teoría y práctica de la enseñanza de la gramática. **Marcoele Revista de Didáctica**. n. 20, n.p., 2015. Disponível em: <http://marcoele.com/descargas/20/gomez-del-estal_ensenanza_gramatica.pdf>. Acesso: 30 jul. 2017.

GONZÁLEZ, Mario Miguel. Perspectivas para la enseñanza del español en el Brasil. **Revista de la APEESP**, São Paulo, v. 01, ene./jun., p. 2-8, 1991.

GONZÁLEZ-GARCÍA, Victoria. **Innovar en docencia universitaria**: algunos enfoques pedagógicos. Guanacaste: Intersedes, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/666/66631887005/>>. Acesso: 31 jul. 2017.

GORI, Renata Machado de Assis. Observação participativa e pesquisa-ação. **Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 114-120, jan./jul. 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/viewFile/20329/19142>>. Acesso: 30 jul. 2017.

GUERREIRO, Glorinha Mendonça da Silva. **Cultura, linguagem e ensino da língua estrangeira**: um estudo acerca desta inter-relação. 2005. 175 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/93902>>. Acesso em: 09 jul. 2017.

GUINEA ECUATORIAL. **Página oficial do governo da República de Guiné Equatorial**. Disponível em: <<http://www.guineaecuatorialpress.com/noticia.php?id=9011>>. Acesso: 01 jul. 2017.

GUIMARÃES, Antônio. A língua espanhola como disciplina escolar: considerações iniciais de pesquisa. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6, 2012, São Cristóvão. **Anais eletrônicos**. São Cristóvão, p. 1-15, 2012a. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_02/PDF/108.pdf>. Acesso: 30 jul. 2017.

_____. **Livros didáticos de espanhol publicados no Brasil (1920-1960)**. Sociedade Brasileira de História da Educação, 2012b. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/06-%20HISTORIA%20DAS%20CULTURAS%20E%20DISCIPLINAS%20ESCOLARES/LIVROS%20DIDATICOS%20DE%20ESPANHOL%20PUBLICADOS%20NO%20BRASIL.pdf>>. Acesso: 30 jul. 2017.

_____. **Panaméricas Utópicas**: a institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961). 2014. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014. Disponível em: <https://bdtd.ufs.br/bitstream/tede/1623/1/ANSELMO_GUIMARAES.pdf>. Acesso: 30 jul. 2017.

HERDEIRO, Rosalinda; SILVA, Ana Maria Costa e. As políticas educativas e a motivação dos professores para o trabalho docente. FLORES, Maria Assunção; COUTINHO, Clara; LENCASTRE, José Alberto (org.). **Atas do Congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem**, organizado no âmbito da International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Braga: Uminho, 2014, 1390-1401.

HOPKINS, David. **The input hyphotesis: issues and implications**. New York: Longman, 1985.

_____. **Improving the quality of schooling**. Londres: Farmer Press, 1987.

_____. **Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza**. Tradutor não informado. Madrid: Santillana, 1997.

_____.; LAGERWEI, Nijs. La base de conocimientos de mejora de la escuela. In: REYNOLDS, David et al. **Las escuelas eficaces: Claves para mejorar la enseñanza**. Tradução de Organización de los Estados Iberoamericanos. Madrid: Santillana, 1997, p. 71-101.

HYMES, Dell. On Communicative Competence. In: PRIDE, John Bernard; HOLMES, Janet. **Sociolinguistics**. England: Penguin Books, 1972, p.269-293.

INSTITUTO CERVANTES. **Centro Virtual Cervantes**.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario.htm>.
Acesso: 09 mar. 2017.

IRALA, Valesca Brasil. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. **Linguagem & Ensino**, v.7. n. 2, 2004, p. 99-120. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/artigos/art_valesca.pdf>. Acesso: 31 jul. 2017.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta. Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Proposições**, v. 27, n. 2 (80) maio/ago. 2016, 177-202. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00177.pdf>>. Acesso: 20 jul. 2017.

JESUS, Saul Neves de. **Psicologia da Educação**. Coimbra: Quarteto Editora, 2004a.

_____. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **KATÁLYSIS**, v. 7, n. 2, p. 192-202, jun./dez. 2004b. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2926117&orden=0>. Acesso em: 13 nov. 2015.

KOSTIUK, Grigorii Silovich. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, Alexandre Romanovich; LEONTIEV, Alexis; VYGOTSKY, Lev. (Org.) **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de Raquel Souza Lobo. São Paulo: Moraes, 1991.

KOZIKOSKI, Elisabeth Pacheco Lomba. **Diferentes abordagens e técnicas no desenvolvimento da produção escrita em língua inglesa – reflexões e experiências**. Amparo: UNIFIA, 2015. Disponível em:

<<http://www.unifia.edu.br/projetorevista/edicoesanteriores/agosto09/artigos/educacao/escritaemlinguainglesa.pdf>>. Acesso: 30 jul. 2017.

KRAMSCH, Claire. Culture in Language Learning: a view from the United States. In: DE BOT, Kees; KRAMSCH, Claire; GINSBERG, Ralph. (Ed.) **Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective**. San Diego, 1991, p. 217-240.

_____. Proficiency Plus: The Next Step. **ERIC Digest**, San Diego, p.1-6, 1996. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=ED402789>>. Acesso em: 7 de jul. 2017.

_____. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRASHEN, Stephen. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. London, Longman. 1985.

KULIKOWSKI, Maria Zulma Moriondo; GONZÁLEZ, Neide Theresinha Maia. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, Brasília, n. 9, p. 11-20, 1999. Disponível em: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=15655>. Acesso: 31 jul. 2017.

LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso: 30 jul. 2017.

_____. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>>. Acesso: 11 out. 2017.

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. v. 1. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 333-355. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf>>. Acesso: 31 jul. 2017.

_____. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, Christine et al. (Orgs.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003, p. 33-49. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/autonomia.pdf>>. Acesso: 27 jul. 2017.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIMA, Diógenes Cândido de. Vozes da (re)Conquista: o papel da cultura no ensino da língua inglesa. **Polifonia**, Cuiabá, n. 15, p. 87-107, 2008. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1036/812>>. Acesso: 31 jul. 2017.

LIMA, Danielle Marques de; PINHEIRO, Rafaela Tuiane Pereira. **Linguagem, Teoria, Análise e Aplicações**. Ensino de leitura em língua estrangeira: uma perspectiva sociointeracionista. Rio de Janeiro: UERJ, 2002. Disponível em: <http://www.pglettras.uerj.br/linguistica/textos/livro08/LTAA8_a02.pdf>. Acesso: 05 de out. 2017.

LIMA, Leonardo Claver Amorim. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/532/515>>. Acesso: 31 jul. 2017.

LIMA, Luciano Rodrigues. Estudos Culturais: Propedêutica, Rivalidades e Perspectivas. **Fólio – Revista de Letras**, São Paulo, v. 2, n. 2, p.83-92, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/viewFile/238/485>>. Acesso: 31 jul. 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986.

LURIA, Alexandre Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**: Linguagem e pensamento. v. 4. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____; LEONTIEV, Alexis; VYGOTSKY, Lev. (Org.). **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Moraes, 1991.

_____. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In LURIA, Alexandre Romanovich; MENCHINSKAYA, Nataliya Aleksandrovna; LEONTIEV, Alexis. **Psicologia e Pedagogia**: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2007.

LYSTER, Roy; RANTA, Leila. Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 20, p. 37-66, 1997. Disponível em: <http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1501487029669~814&usePid1=true&usePid2=true>. Acesso: 31 jul. 2017.

MACHADO, Nilson José. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 277-294, 2007.

MACKEY, Alison; GASS, Susan. Common data collection measures. In: _____. **Second language research**: methodology and design. Mahwah: Lawrence Erlbaum,

2005, p. 43-99. Disponível em: <http://npu.edu.ua/!e-book/book/djvu/A/iif_kgpm_Mackey_Second%20Language%20Methodology%20and%20Design..pdf>. Acesso: 31 jul. 2017.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. Texto elaborado para a obtenção do título de livre docente em educação. São Carlos, UFSCAR, [ca. 2017] Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista>. Acesso: 29 jul. 2017.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 01-18. Disponível em: <https://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/a/cap_01_81_.pdf>. Acesso: 27 jul. 2017.

MATURANA, Humberto. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/ak2/jamalves/Abordagem.html>>. Acesso em: 8 jul. 2017.

_____. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, Anete; MELLO, Roseli Rodrigues de (Org.) **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas: Papyrus, 2000, p. 139-161.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto. Prova: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem. **Estudos de Avaliação em Educação**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 233-258, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1636/1636.pdf>>. Acesso: 30 jul. 2017.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentido do ser docente e da construção de seu conhecimento. In: _____. (Org.) **Iluminismo às avessas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.

MOREIRA, Arleane Cardoso dos Santos; SILVA, Mariane Cardoso dos Santos; RODRIGUES, Selma Martins de Jesus. Os Benefícios da correção em pares na produção escrita em língua inglesa. **Revista Desempenho**, Brasília, n. 20, 2013, p. 01-22. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/viewFile/16371/11652>>. Acesso: 27 jul. 2017.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa: Um conceito subjacente. **Aprendizagem significativa em revista**, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 25-46, 2011.

Disponível em:
https://lief.if.ufrgs.br/pub/cref/pe_Goulart/Material_de_Apoio/Referencial%20Teorico%20-%20Artigos/Aprendizagem%20Significativa.pdf. Acesso: 30 jul. 2017.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Producción, expresión e interacción oral**. Madrid: Arco/ Libros, 2002.

MURILLO, Francisco Javier. El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Bilbao, vol. 1, núm.2., n.p., 2003. Disponível em: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.htm>. Acesso: 01 ago. 2017.

_____. **A qualificação da escola**: Um enfoque. Tradução de Náila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. Enfoque, situación y desafíos sobre la eficacia escolar en América Latina y el Caribe. BLANCO, Rosa. **Eficacia Escolar y factores asociados**. Santiago: OREAL/UNESCO, 2008, p. 17-47. Disponível em: www.oei.es/historico/pdf2/Eficacia-escolar-factores.pdf. Acesso: 31 jul. 2017.

_____. Factores de ineficacia escolar. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 12(1), Madrid, p. 103-118, 2014. Disponível em: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art7.htm>. Acesso: 31 jul. 2017.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 69-90.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso: 31 jul. 2017.

OLIVEIRA, José Henrique Barros de. **Psicologia da Educação Volume 1: Aprendizagem Aluno**. Porto: Editora Livpsic, 2007.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. O Conceito de Competência no ensino de línguas estrangeiras. **Sitientibus**, Feira Santana, n. 37, p. 61-74, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www2.uefs.br/sitientibus/edicoes/37.htm>. Acesso: 31 jul. 2017.

OSMAN, Soraia et al. **Enlaces**: Español para jóvenes brasileños, vol. 1/2. São Paulo: Macmillan, 2013.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Org.) **O livro didático de língua estrangeira – múltiplas perspectivas**, Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 17-56.

PARANÁ. **Resolução n.º 3.546/1986**, de 15 de agosto de 1986. Curitiba: SEED/PR, 1986.

_____. **Resolução n.º 3.881/1987**, de 25 jan. 1987. Curitiba: SEED/PR, 1987.

_____. **Instrução n.º 01/1988**. Curitiba: SEED/PR, 1988.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Uma nova Política de Formação Continuada e Valorização dos Professores da Educação Básica da Rede Pública Estadual**. Documento Síntese, Curitiba: Seed, 2007. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=613>>. Acesso 29 jul, 2017.

_____. **Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna para a Educação Básica**, Curitiba: 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2017.

_____. **Ofício de n.º 1537-SG/SEED**. Curitiba: SG/SEED, 2009. Disponível em: <<http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=345>> Acesso: 29 jul. 2017.

_____. **Parecer CEE/CEB n.º 331/09**. Curitiba: CEE/CEB, 2009. Disponível em: <<http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=345>> Acesso: 29 jul. 2017.

_____. **Instrução Normativa n.º 021/2010-SUED/SEED**. Curitiba: SEED, 2010. Disponível em: <<http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=345>> Acesso: 29 jul. 2017.

_____. **Instrução 010/2013**. Curitiba: SUED/SEED, 2013. Disponível em: <<http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=345>> Acesso: 29 jul. 2017.

_____. Boletim Resultados do Censo Escolar. Curitiba: SUED/SEED, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/boletim_censo_escolar_ed5.pdf>. Acesso 30 jul. 2017.

_____. **CELEM: Histórico**. Curitiba: SEED/PR, 2015. Disponível em: <<http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=345>> Acesso: 29 jul. 2017.

PEREIRA, Eliana Alves; MARTINS, Jackeline Ribeiro; ALVES, Vilmar dos Santos; DELGADO, Evanildo Inácio. – A contribuição de John Dewey para a Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.3, no. 1, p. 154-161, mai. 2009. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/38/37>>. Acesso: 25 out. 2017.

PERES, Américo Nunes. **Educação Intercultural: utopia ou realidade?** Porto: Profedições LDA, 1999.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Tradução de Nathanael Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971.

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIETRARÓIA, Cristina Moerbeck Casadei. **Questões de leitura: Aspectos práticos e teóricos da leitura em francês língua estrangeira**. São Paulo: Annablume, 2001.

PONTE, João Pedro da. O estudo de caso na investigação em educação matemática. **Quadrante**, Lisboa, v. 3, n.1, p. 3-18, 2006. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf)>. Acesso: 31 jul. 2017.

PONTES, Valdecy de Oliveira. A tradução da variação linguística e o ensino de lingüística e o ensino de língua estrangeira: da teoria à prática docente. **Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Tradução**, n. 48, p. 223-237, 2014. Disponível em: <www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/132>. Acesso: 30 jul. 2017.

POSSENTI, Sírio. O humor é universal. In: **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2013, p.139-152.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. Multimídia e educação. **Revista de Divulgação Cultural**. Blumenau, ano 18, n. 60, p. 83-88, 1996.

PROCKNOV, Rafaela Cássia. De la educación homogénea a la educación intercultural o ¿cómo pensar la cultura hispanoamericana como realidad híbrida y heterogénea? In: KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto; SANTOS; Jefferson Januário dos. **Prática de Ensino de Língua Espanhola**. Campo Grande: UFMS, p. 123-139, 2015.

PROJETO GLOSSA. **Glossário de Linguística Aplicada**. Disponível em: <<http://glossario.sala.org.br/>>. Acesso: 8 jul. 2017.

RAMOS, Paulo. **Tiras, gênero e hipergênero: como os três conceitos se processam nas histórias em quadrinhos**. Natal: UFRN, 2014. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Paulo%20Ramos%20\(UNIFESP\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Paulo%20Ramos%20(UNIFESP).pdf)>. Acesso: 30 jul. 2017.

RAVIRA, Vanessa. **La realidad comunicativa del aula de ELE**. León: Universidad de León, 2006. Disponível em: <<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:68462d30-1516-45cc-af88-865283c10af8/2007-bv-07-15-ravira-pdf.pdf>>. Acesso: 31 jul. 2017.

RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

_____. The role of textbooks in a language program. **New Routes**, São Paulo, v. 17, p. 26-30, 2002.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Martins (coord.). **Coleção explorando o ensino**. Espanhol: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 16, p. 13-24, 2010.

RODRIGUES, Renata Lopes de Almeida. Narrativas de alunos e professores: uma construção conjunta de identidades profissionais. **Soletras Revista**. N. 25 – 2013, 282-301. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/6311>>. Acesso: 30 jul. 2017.

ROJAS, Alfredo; GASPAR, Fernando. **Bases del liderazgo en educación**. Santiago: Orealc/Unesco, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147055s.pdf>>. Acesso: 30 jul. 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor**. Vila Nova Gaia: Fundação Manoel Leão, 2009.

ROSA, Ana Cristina Silva da. Classes multisseriadas: desafios e possibilidades. **Educação e Linguagem**, n. 18, p. 222-237, jul.-dez., 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/EL/article/download/.../126>>. Acesso: 30 jul. 2017.

ROUSSIAU, Nicolas; BONARDI, Christine. **Les représentations sociales: États des lieux et perspectives**. Hayen: Mardaga, 2001.

SANDIN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: Fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTORO FRANCO, Maria Amélia. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://150.164.100.248/profs/reinildes/dados/arquivos/pesqacao-franco.pdf>>. Acesso: 30 jul. 2017.

SANTOS, Ana Margarida Simões dos. **A produção oral na aula de LE: atividades de motivação**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2014. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/27569/1/A%20Produ%C3%A7%C3%A3o%20Oral%20na%20Aula%20de%20LE.pdf>>. Acesso: 30 jul. 2017.

SANTOS, Jefferson Januário dos. **Centros de Estudos de Línguas do estado de São Paulo: uma longa experiência no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira**. Relatório Final de Iniciação Científica desenvolvido sob a orientação da Profa. Dra. I. Gretel M. Eres Fernández. São Paulo: FAPESP/FE-USP, 2007.

_____. **Dimensões da qualidade educativa nos Centros de Estudos de Línguas do estado de São Paulo: subsídios à implementação do ensino de espanhol nas**

escolas públicas paulistas. 2011. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21072011-102442/pt-br.php>>. Acesso: 31 jul. 2017.

SÃO PAULO. **Os Centros de Estudos de Línguas da Rede Estadual de São Paulo**. São Paulo: CENP, 1989.

SARMENTO, Simone. Ensino de cultura na aula de língua inglesa. **Revista virtual de Estudo da linguagem**. Revel. v. 2, n.2, março. PUCRS/APIRS, 2004. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_2_ensino_de_cultura_na_aula_de_lingua_estrangeira.pdf>. Acesso: 30 jul. 2017.

SAUL, Ana Maria Avela. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 25 ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

SERCU, Lies. Assessing intercultural competence: A framework for systematic test development in foreign language education and beyond. **Intercultural Education**, Leuven, v. 15, n. 1, p.73-89, 2004.

SERRANI, Silvana. Identidades e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p.231-261.

_____. **Discurso e Cultura na aula de língua**. Currículo-Leitura. Escrita: São Paulo: Pontes, 2005.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre Didática e Teoria Histórico Cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015.

SCHUMANN, John. Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas. In: ARNOLD, Jane. **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Trad. Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press, 2000, p. 49-62.

SILVA, Alessandra Gomes da; NICOLAU, Roseane Batista Feitosa. Tiras em quadrinhos: um objeto de ensino e aprendizagem da oralidade presente na linguagem escrita. **Temática**, João Pessoa, ano 13, n. 4, p. 272-291, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/viewFile/33892/17402>>. Acesso: 30 jul. 2017.

SILVA, Daniella Neves. **A desmotivação do professor em sala de aula nas escolas públicas do município de São José dos Campos – SP**. Curitiba: UTFPR, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sérgio.; CASTANHO, Maria Eugênia. (Org.) **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papirus, p. 171-182, 2001. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2723990/mod_resource/content/2/Avaliac%CC%A7a%CC%83o%20-%20Mara%20Sordi.pdf>. Acesso: 31 jul. 2017.

SOUZA, Deusa Maria. Do monumento ao documento. In: CORACINI, Maria José. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, p.113-117, 1995.

_____. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: CORACINI, Maria José. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: Língua Materna e Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, p. 27-103, 1999.

SOUZA, Rodrigo Augusto de Souza. Pragmatismo e linguística: interfaces e interseções. **Revista Eletrônica de Filosofia**, São Paulo, Volume 7, Número 2, julho- dezembro, 2010, p. 108-120. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitio/article/view/3338>>. Acesso: 31 jul. 2017.

SOUZA, Vilma de. **Juventude, solidariedade e voluntariado**. Salvador: Fundação Odebrecht; Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

STOLL, Louise; FINK, Dean. **Para cambiar nuestras escuelas: Reunir la eficacia y la mejora**. Barcelona: Octaedro, 1999.

TAVARES, Roseane Rocha. (Org.). **Língua, cultura e ensino**. Maceió: Edufal, 2006.

TEIXEIRA, Elizabeth. Reflexões sobre o paradigma holístico e holismo e saúde. **Revista Escola de Enfermagem da USP**. Volume 30, n.2, agosto, p. 286-290, 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62341996000200008&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso: 11 out. 2017.

TEIXEIRA, Cássia dos Santos; RIBEIRO, Maria D'Ajuda Alomba. Ensino de Língua Estrangeira: concepções de língua, cultura e identidade no contexto ensino/Aprendizagem. **Linha d'Água**, n. 25 p. 183-201, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/viewFile/37372/40093>>. Acesso: 31 jul. 2017.

TÍLIO, Rogério. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 7, n. 26, jul./set., p.117-128, 2008.

Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.br/index.php/reihm/article/view/33/71>>. Acesso: 31 jul. 2017.

TODOELE. Recursos, materiales e información para profesores de español como lengua extranjera. Disponível em: <http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?ActividadesPage=4&Actividad_id=151>. Acesso: 15 de jul. 2017.

TODOROV, João Cláudio; MOREIRA, Márcio Borges. O conceito de motivação na psicologia. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. Vol. VII, nº 1, 119-132, 2005. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v7n1/v7n1a12.pdf>>. Acesso: 31 jul. 2017.

TOMLINSON, Brian. **Developing materials for language teaching**. London: Continuum, 2003.

TORRES, Patrícia Lupion; ALCÂNTARA, Paulo; IRALA, Esron Adriano Freitas. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.13, p. 129-145, 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189117791011>>. Acesso: 31 jul. 2017.

VAN EK, Jan Ate; TRIM, John Leslie Melville. (Orgs.). **Across the Threshold**. Oxford: Pergamon, 1984.

VELZEN, Wilhelmus Wim Gijsbertus Van, et al. **Making school improvement work: A Conceptual guide to practice**. Leuven, Belgium: ACCO, 1985.

VIAJEROS. **Página eletrônica dedicada a difundir informações sobre destinos de viagem em todo o mundo**. Disponível em: <<http://www.viajeros.com/>>. Acesso 30 jul. 2017.

VIÑAO, Antônio. Espaços, usos e funções; a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Maucus Levy. (Org.) **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-47.

VOLPI, Marina Tazón. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, Vilson José. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, p. 133-141, 2008. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Professor_de_linguas_2ed.pdf>. Acesso: 30 jul. 2017.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Carmargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Cristina Carvalho. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1995.

WIDDOWSON, Henry. **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

YAKHONTOVA, Tatyana. Textbooks, contexts, and learners. **English for Specific Purposes**, L'iv, v. 20, p. 397-415, dec. 2001.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O Legado de Pestalozzi, Herbert e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 1, p.105-112, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/18569>>. Acesso: 30 jul. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – MODELO DE QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE ESPANHOL DOS CENTROS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS DO PARANÁ – Celem-PR

Este questionário é parte da pesquisa de Doutorado que desenvolvo na Faculdade de Educação da USP, na Linha de Pesquisa Linguagem e Educação sob orientação da Profa. Dra. I. Gretel M. Eres Fernández (igmefern@usp.br).

As informações prestadas terão como fim exclusivo subsidiar o trabalho de investigação em pauta e será preservada a sua identidade e da Instituição.

O objetivo central do trabalho é conhecer alguns princípios que norteiam a qualidade e a qualificação dos Celem-PR. Caso necessite qualquer esclarecimento adicional, estamos à disposição.

Agradeço a sua colaboração.

Jefferson J. Santos (profjefferjan@gmail.com / tel.: 9680-1369)

PARTE I – INFORMAÇÕES GERAIS

Nome (opcional): _____

Formação: _____ **Instituição:** _____

Celem em que trabalha: _____

Tempo de docência no Celem: _____

Professor contratado () Efetivo () Horas-aula semanais: _____

Alunos que têm em sala de aula (média): _____ **Quantidade de turmas:** _____

PARTE II – SOBRE O CELEM COMO PROJETO GERAL

Assinale apenas **UMA** alternativa para as questões 1 a 3.

1) Na sua opinião, qual o papel do Celem no ensino de espanhol no estado do Paraná?

() Tem um papel importante, por ter qualidade de ensino diferenciada e existir há vários anos.

() Cumpre a mesma função de qualquer outra escola pública que ensine línguas estrangeiras.

() Tem pouca relevância.

() Outro. Especifique: _____

2) Em relação ao período em que você foi admitido pelo Celem, você considera que esse Projeto, em geral, está:

() Melhor, ganhou qualidade de ensino e aprendizagem.

() Pior, perdeu qualidade de ensino e aprendizagem.

() Igual, tem a mesma qualidade de ensino e aprendizagem.

() Outra possibilidade. Especifique: _____

3) Em termos de estrutura e materiais de apoio, você considera que é possível afirmar que a maioria das unidades onde funciona o Celem é:

- ☐ Bem provida, já que tem os materiais necessários para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.
- ☐ Mediamente provida; tem alguns materiais, mas faltam outros.
- ☐ Desprovida, não há nada do que é necessário para o ensino e a aprendizagem de espanhol.

PARTE III: SOBRE O AMBIENTE DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Assinale apenas **UMA** alternativa para as questões 4 a 8.

4) Você considera o número de alunos de suas salas de aula no Celem:

- ☐ Adequado para a realização de aulas de Língua Estrangeira.
- ☐ Razoável, algumas turmas têm um número adequado e outras não.
- ☐ Inadequado, há muitos alunos nas turmas.
- ☐ Outra possibilidade. Especifique: _____

5) Sobre trabalhar no Celem, você está:

- ☐ Descontente, não tenho estímulos para exercer minha profissão.
- ☐ Normal, é como em qualquer outra escola.
- ☐ Satisfeito, mesmo com algumas dificuldades que sempre existem.
- ☐ Outra possibilidade. Especifique: _____

6) Na sua opinião a equipe pedagógica/administrativa da escola tem um papel:

- ☐ Fundamental e decisivo para a qualidade – boa ou ruim – do processo de ensino e aprendizagem.
- ☐ Importante, mas não decisiva para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.
- ☐ Sem importância, tendo em vista que ela não oferece contribuições significativas ao funcionamento do Celem.
- ☐ Outra possibilidade. Especifique: _____

7) Você considera a equipe gestora da escola em que trabalha:

- ☐ Ruim.
- ☐ Razoável.
- ☐ Boa.
- ☐ Ótima.
- ☐ Outra possibilidade. Especifique: _____

8) Tendo em vista os objetivos dos cursos do Celem e especialmente as atividades mais interativas e comunicacionais que requerem maior participação dos alunos – tanto individual quanto em grupos – como você classifica, de maneira geral, a disciplina e o comportamento dos alunos em suas aulas:

- ☐ Adequados. Os alunos, em geral, participam com frequência das atividades e não se dispersam com atividades alheias ao contexto de ensino e aprendizagem de língua espanhola.
- ☐ Razoáveis. Em alguns momentos os alunos participam das atividades e em outros se dispersam.

() Inadequados. Em geral, os alunos participam pouco das atividades propostas, dedicando-se a tarefas alheias ao contexto de ensino e aprendizagem de língua espanhola.

() Outra possibilidade. Especifique: _____

PARTE IV – SOBRE ASPECTOS LINGÜÍSTICOS E PEDAGÓGICOS

Assinale apenas **UMA** alternativa para as questões 9 a 12.

9) Em relação ao nível de dificuldade de ensino e de aprendizagem, você considera o idioma espanhol como uma língua:

() Fácil, já que é muito próxima do português.

() Difícil, porque a proximidade com o português é uma dificuldade a mais.

() Como todas as línguas, tem as suas especificidades, não sendo mais fácil ou mais difícil.

() Outra possibilidade. Especifique: _____

10) No que tange às variedades linguísticas do idioma espanhol, você as considera como:

() Componentes inerentes às línguas modernas, mas que não precisam ser abordados nas aulas.

() Elementos que mostram a riqueza linguística do idioma e que precisam ser abordados nas aulas.

() Fatores irrelevantes para o processo de ensino e aprendizagem da língua.

() Outra possibilidade. Especifique: _____

11) Em relação à abordagem de elementos culturais nas aulas, você:

() Não os aborda em suas aulas, porque são secundários.

() Aborda-os em algumas situações, mas não frequentemente, porque eles têm certa relevância mas não são imprescindíveis para o estudo da língua.

() Aborda-os com frequência, por considerá-los parte indissociável no estudo da língua

() Outra possibilidade. Especifique: _____

12) Além do livro, apostila, ou material de base e exercícios usados em seu curso você:

() Considera que outros materiais são importantes e costuma levar para as aulas CDs, DVDs, vídeos, jornais em língua espanhola etc.

() Julga que materiais extras são necessários e podem auxiliar, mas muito raramente leva algum.

() Acha desnecessário o uso de recursos extras, já que os materiais de base disponíveis na escola cumprem adequadamente a função de oferecer os subsídios necessários à prática pedagógica.

() Outra possibilidade. Especifique: _____

13) Para você, os instrumentos avaliativos mais adequados para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos são (assinale quantas alternativas forem necessárias):

() Atividades de compreensão escrita.

() Atividades de estudo gramatical.

() Atividades de produção escrita.

- ☐ Atividades de produção oral.
- ☐ Atividades de compreensão oral.
- ☐ Atividades relacionadas às questões culturais dos países hispânicos.
- ☐ Outra possibilidade. Especifique: _____

14) Numere sequencialmente de 1 a 3 (sendo 1 o mais relevante e 3 o menos relevante) os componentes que, em sua visão, estão relacionados ao erro do aluno.

- ☐ Quando um aluno erra é porque ele não estudou, por isso você dá mais exercícios a ele.
- ☐ Os alunos, muitas vezes, têm uma certa resistência a refletir e a relacionar conteúdos e, por isso, erram.
- ☐ O ato de errar faz parte do processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento do indivíduo.
- ☐ Outra possibilidade. Especifique: _____

15) Numere sequencialmente de 1 a 6 os elementos que você costuma trabalhar nas suas aulas, sendo 1 o que é mais retratado e 4 o menos abordado. Em suas aulas você ministra, principalmente, elementos relacionados à:

- ☐ Habilidade de compreensão leitora.
- ☐ Habilidade de produção escrita.
- ☐ Habilidade de compreensão auditiva.
- ☐ Competência comunicativa oral e escrita.
- ☐ Gramática e tradução.
- ☐ Outra possibilidade. Especifique: _____

16) Dos procedimentos a seguir, quais deles você considera relevantes para a motivação dos alunos nas aulas? (Numere-os de 1 a 9, sendo 1 o mais importante e 9 o menos importante)

- ☐ Ditados.
- ☐ Atividades de produção escrita.
- ☐ Atividades de compreensão oral.
- ☐ Atividades de compreensão leitora.
- ☐ Atividades lúdicas.
- ☐ Trabalhos com canções.
- ☐ Abordagem de aspectos culturais.
- ☐ Exercícios de tradução e versão.
- ☐ Outra possibilidade. Especifique: _____

APÊNDICE B – MODELO DE QUESTIONÁRIO PILOTO**MODELO DE QUESTIONÁRIO PILOTO PARA PROFESSORES DE ESPANHOL DOS CENTROS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS DO PARANÁ – CELEM-PR**

Este questionário é parte de uma pesquisa de Doutorado desenvolvida na Faculdade de Educação da USP e orientada pela Profa. Dra. I. Gretel M. Eres Fernández.

As informações prestadas terão como fim exclusivo subsidiar o trabalho de investigação em pauta e será preservada a identidade dos docentes e da Instituição. Agradeço a sua colaboração.

Jefferson Januário

Nome (opcional):

Formação: Instituição: Celem em que trabalha:

Tempo de docência no Celem:

Professor contratado () Efetivo () Horas-aula semanais:

Alunos que têm em sala de aula (média):

1) Você considera o número de alunos de suas salas de aula no Celem:

- () Adequado para a realização de aulas de Língua Estrangeira
- () Razoável, tendo em vista que em algumas turmas a quantidade elevada de alunos inviabiliza o estabelecimento de um processo de ensino mais individualizado
- () Inadequado, há muitos alunos nas turmas

2) Sobre trabalhar no Celem, você está:

- () Descontente, não tenho estímulos para exercer minha profissão
- () Normal, é como em qualquer outra escola
- () Satisfeito, mesmo com algumas dificuldades que sempre existem
- () Outro, especifique:

3) Na sua opinião, qual o papel dos Celem no ensino de espanhol no estado do Paraná?

- () Têm um papel importante, por ter qualidade de ensino diferenciada e existirem há vários anos
- () Cumprem a mesma função de qualquer outra escola pública que ensine línguas estrangeiras
- () Não tenho opinião formada
- () Outro, especifique: _____

4) Em relação ao período em que foi admitido pelo Celem, você acredita que a instituição está:

- () Melhor, ganhou qualidade de ensino e aprendizagem
- () Pior, perdeu qualidade de ensino e aprendizagem
- () Igual, mesma qualidade de ensino e aprendizagem

5) Na sua opinião, o objetivo do ensino de línguas no Celem deve centrar-se na aquisição da disciplina/conteúdo?

- ☐ Sim, o principal é que o aluno adquira o conteúdo
- ☐ Não, existem outros fatores importantes, como os ligados à formação global do indivíduo
- ☐ Outro, especifique _____

6) Em termos de estrutura e materiais de apoio, você considera o Celem como uma escola:

- ☐ Bem provida, já que tem os materiais necessários para o desenvolvimento do processo de aprendizagem
- ☐ Mediamente provida; tem alguns materiais, mas faltam muitos outros
- ☐ Desprovida, não há nada do que é necessário para a prática do ensino

7) Você acredita que os objetivos do ensino e aprendizagem de línguas em uma academia privada de idiomas assemelham-se aos de uma instituição pública como o Celem?

- ☐ Sim, já que a educação deve ser igual em qualquer lugar
- ☐ Não, uma escola de línguas privada tem interesses diferentes de uma instituição pública
- ☐ Outro, especifique _____

8) Você considera a equipe gestora da escola em que você trabalha:

- ☐ Ruim
- ☐ Razoável
- ☐ Boa
- ☐ Ótima

9) Na sua opinião a equipe pedagógica/administrativa da escola tem um papel:

- ☐ Fundamental e decisiva para a qualidade ou não do processo de ensino e aprendizagem
- ☐ Importante, mas, não decisiva para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem
- ☐ Sem importância
- ☐ Outro, especifique: a equipe tem um papel fundamental, porém o Celem muitas vezes passa despercebido e sem o apoio dessa equipe.

10) Em relação ao nível de dificuldade de aprendizagem, você considera o idioma espanhol como uma língua:

- ☐ De fácil aprendizagem, já que é muito próxima do português
- ☐ De difícil aprendizagem, a proximidade com o português é uma dificuldade a mais
- ☐ Como todas as línguas estrangeiras tem as suas especificidades, não sendo mais fácil ou mais difícil
- ☐ Outro, especifique _____

11) Dada a proximidade do espanhol com o português, você:

- ☐ Considera importante determinar nas aulas o grau de proximidade/distância da língua materna (português) com a espanhola
- ☐ Acredita que é melhor não tratar do tema, já que os alunos podem ficar confusos

- ☐ Não vê relevância nesse assunto
☐ Outro, especifique _____

12) Em relação ao erro do aluno em sala de aula você:

- ☐ Considera que quando um aluno erra é porque ele não estudou, por isso dá mais exercícios a ele
☐ Pensa que os alunos, em geral, têm uma certa resistência a refletir e a relacionar conteúdos e, por isso, erram
☐ Acredita que o ato de errar faz parte do processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento do indivíduo
☐ Outro, especifique _____

13) Em suas aulas você aborda, principalmente, elementos relacionados:

- ☐ As quatro habilidades linguísticas (entender, falar, ler e escrever)
☐ À comunicação, já que é primordial que os alunos se comuniquem
☐ À leitura, devido ao fato de ser esta a destreza que os alunos mais necessitam
☐ À gramática e tradução, dada a eficácia e facilidade desse método

14) Em relação à abordagem de elementos culturais nas aulas, você considera que:

- ☐ Não os abordo em minhas aulas, porque são secundários.
☐ Abordo em algumas situações, mas não frequentemente.
☐ Os abordo com frequência, por considerá-los parte indissociável da língua

15) Em sua concepção, o papel dos alunos em aulas de língua estrangeira é:

- ☐ Copiar as lições, fazer os exercícios, ler o necessário e comportar-se adequadamente
☐ Além das tarefas habituais o aluno deve ser agente de seu próprio conhecimento, para isso deve aprender a pensar de maneira crítica e autônoma.
☐ Outro, especifique _____

16) Além do livro, apostila, ou material base de texto e exercícios usados em classe você:

- ☐ Considera que outros materiais são de fundamental importância e leva para as aulas CDs, DVDs, vídeos, jornais em língua espanhola, etc.
☐ Julga que são necessários e podem auxiliar, mas muito raramente leva algum material extra
☐ Acha desnecessário o uso de recursos extras ou modernos, já que antigamente eles não eram utilizados e as aulas transcorriam muito bem
☐ Outro, especifique _____

17) Acerca da existência de problemas de aprendizagem em suas salas de aula:

- ☐ São tantos que o desenvolvimento da aprendizagem torna-se impossível
☐ Eles existem, mas são inerentes a qualquer processo de aprendizagem
☐ Não existem problemas de aprendizagem em minhas salas de aula

18) Como você verifica o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos?

- ☐ Por meio de 1 ou 2 provas semestrais
☐ Por meio de 3 ou 4 provas semestrais

- () Por meio de diversas atividades - exercícios orais, escritos, trabalhos para casa, etc. - ao longo do semestre letivo
- () Outro, especifique _____

19) Sobre indisciplina em sua(s) sala(s) de aula:

- () A indisciplina é muito presente e preocupante, impossibilitando um melhor desenvolvimento das atividades educativas
- () A indisciplina é presente, mas é possível contorná-la de modo a desenvolver as atividades educativas
- () Não há indisciplina em minhas salas de aula

20) Sobre aprendizagem de línguas estrangeiras você:

- () Acredita que qualquer pessoa, no gozo de suas capacidades mentais, pode aprender línguas estrangeiras
- () Pensa que nem todos podem aprender línguas estrangeiras, já que cada um têm aptidões singulares
- () Outro, especifique _____

21) O último curso, palestra, simpósio, seminário relacionado à área da educação ou de língua espanhola de que você participou foi:

- () Nos últimos dois meses
- () Nos últimos seis meses
- () Nos últimos doze meses
- () Há mais de um ano
- () Mais de dois anos
- () Outro, especifique: _____

22) Caso seja possível, faça um breve comentário sobre sua relação com a instituição Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (Celem):

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro para entrevista com professores de espanhol dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas – Celem /PR

O pesquisador deverá estimular o entrevistado a dissertar sobre os seguintes aspectos

Identificação do Entrevistado: _____

I - O contexto	
• 1.1 Adequação do ambiente e espaço escolar.	
• 1.2 Adequação do número de alunos presentes nas salas de aulas da instituição.	
• 1.3 Motivação para o trabalho na instituição.	
• 1.4 Adequação do material adotado.	
• 1.5 Relação entre a coordenação/direção da escola regular e o Celem.	
II - A aula: pertinência e forma de ministrar os seguintes componentes nas aulas	
2.1 Atividade de aquecimento.	
2.3 Competência comunicativa.	
2.4 Conteúdos.	
2.5 Avaliação da aula.	

III - O grupo de alunos: adequação/inadequação dos seguintes elementos	
3.1 Interação entre os alunos.	
3.2 Interação entre alunos-professor-alunos.	
3.3 Participação dos alunos nas atividades propostas.	
3.4 A motivação dos alunos.	
IV – A prática docente: que perspectivas teóricas o docente possui sobre os seguintes elementos	
4.1 Métodos e estratégias usados pelo docente para o ensino do conteúdo e para manter o interesse dos alunos.	
4.2 Aproximações em relação às necessidades pessoais dos alunos.	
4.3 Materiais e recursos utilizados nas aulas.	
4.4 Correção dos erros.	
4.5 Presença dos componentes culturais.	
4.6 Abordagem das questões relacionadas às vivências pessoais dos alunos.	
4.7 A variação linguística.	

APÊNDICE D – ROTEIRO PILOTO DE ENTREVISTA

Roteiro para entrevista com os professores de espanhol dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná – Celem/PR

O pesquisador deverá estimular o entrevistado a dissertar sobre as seguintes questões

1. O contexto	
1.1 Adequação do ambiente e espaço escolar.	
1.2 Adequação do número de alunos presentes nas salas de aulas da instituição.	
1.3 Motivação para o trabalho na instituição.	
1.4 Adequação do material adotado.	
1.5 Relação entre a coordenação/direção da escola regular e o CELEM.	
2. A aula: pertinência e forma de ministrar os seguintes componentes nas aulas	
2.1 Atividade de aquecimento.	
2.2 Habilidades/ Competência comunicativa	
2.3 Conteúdos.	2.4.1 Comunicativo/funcional -
	2.4.2 Lexical -
	2.4.3 Gramatical -
	2.4.5 Fonético/ortográfico -
	2.4.6 Pluricultural -
	2.4.7 Gênero textual -
2.5 Avaliação da aula.	
3. O grupo de alunos: adequação/inadequação dos seguintes elementos	
3.1 Interação entre	

os alunos.	
3.2 Interação entre alunos-professor-alunos.	
3.3 Participação dos alunos nas atividades propostas.	
4. A prática docente: que perspectivas teóricas o docente possui sobre os seguintes elementos	
4.1 Métodos e estratégias usados pelo docente para o ensino do conteúdo e para manter o interesse dos alunos.	
4.2 Aproximações em relação às necessidades pessoais dos alunos.	
4.3 Materiais e recursos utilizados nas aulas.	
4.4 Correção dos erros.	
4.5 Presença da pluriculturalidade.	
4.6 Abordagem das questões relacionadas às vivências pessoais dos alunos.	

APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Roteiro para observação de aulas de espanhol nos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná – Celem/PR

O pesquisador deve centrar-se na observação dos seguintes aspectos

1. O contexto	
1.1 Dia da observação.	
1.2 Tempo de observação.	
1.3 Nível.	
1.4 Número total de alunos que estiveram presentes na aula. Observação: tomar nota dos alunos que chegarem atrasados e daqueles que saírem antes da aula e as repercussões disso no andamento das atividades.	
1.4 Horário da aula.	
1.5 Material didático adotado e demais recursos utilizados durante a aula	
1.6 Descrição do espaço físico, mobiliário e recursos disponíveis na escola.	
1.7 Descrição do espaço físico da sala de aula.	
2. A aula	
2.1 Objetivos identificados.	
2.2 Atividade de aquecimento.	Tomar nota dos seguintes pontos: <ul style="list-style-type: none"> • tempo de duração da atividade. • tipo de atividade / o que foi feito. • propósito da atividade.
2.3 Competência comunicativa	2.3.1 CO – Questões a serem respondidas: a) A CO foi trabalhada? () Sim () Não b) Material de apoio utilizado: c) Forma de trabalho: d) Tempo destinado:
	2.3.2 CE - Questões a serem respondidas: a) A CE foi trabalhada? () Sim () Não b) Material de apoio utilizado:

		c) Forma de trabalho: d) Tempo destinado:
		2.3.3 PO - Questões a serem respondidas: a) A PO foi trabalhada? () Sim () Não b) Material de apoio utilizado: c) Forma de trabalho: d) Tempo destinado:
		2.3.4 PE - Questões a serem respondidas: a) A PE foi trabalhada () Sim () Não b) Material de apoio utilizado: c) Forma de trabalho: d) Tempo destinado: Questões a serem respondidas: 2.3.5 – Elementos pragmáticos (componentes relacionados à língua em uso e que abarcam o contexto de produção linguística) a) Os elementos pragmáticos foram trabalhados? () Sim () Não b) Material utilizado c) Forma de trabalho d) Tempo destinado
2.4 Finalização		Questões a serem respondidas: a) Foi realizado um trabalho de encerramento? () Sim () Não b) Material de apoio utilizado: c) Forma de trabalho: d) Tempo destinado:
3. O grupo de alunos		
3.1 Interação entre os alunos.		Questões a serem respondidas: a) São promovidas atividades em que os alunos necessitam interagir entre eles? () Sim () Não b) Forma de trabalho (oralmente, por escrito, em duplas, em grupos etc.): c) Tempo destinado:
3.2 Interação entre alunos-professor-alunos.		Questões a serem respondidas: a) Durante as atividades, como se constitui a interação entre alunos-professor-alunos?
3.3 Participação dos alunos nas atividades		Questões a serem respondidas: a) Os discentes, em geral, realizam as atividades propostas pelo professor?

propostas.	b) Os discentes que não realizam determinadas atividades evidenciam comprometimento em aprender os conteúdos propostos?
4. A prática docente	
4.1 Métodos, e estratégias usados pelo docente para o ensino do conteúdo.	Questão a ser respondida: Os materiais e as estratégias são coerentes com o método adotado?
4.2 Correção dos erros.	Orais: () imediatamente () ao final da intervenção do aluno () diretamente () indiretamente. Escritos (em situações como correções coletivas ou nas quais seja possível observar a forma de correção do local em que o pesquisador se encontra): () indicação da forma correta () comentário sugerindo alteração () marca indicativa de erro .
4.3 Presença dos elementos culturais	a) Há abordagem de tais elementos? b) Se sim, quais as formas de abordagem?
4.4 Abordagem das questões relacionadas às vivências pessoais dos alunos.	a) As vivências pessoais dos alunos são abordadas? b) Se sim, qual a forma de trabalho de referida temática?

APÊNDICE F – ROTEIRO PILOTO DE OBSERVAÇÃO

Roteiro para observação de aulas de espanhol nos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná– Celem/PR

O pesquisador deve centrar-se na observação das seguintes questões.

1.O contexto	
1.1 Dia da observação.	
1.2 Grupo – ano.	
1.3 Número de alunos registrados / presentes.	
1.4 Horário da aula.	
1.5 Material didático adotado.	
1.6 Descrição do espaço físico, mobiliário e recursos disponíveis tanto da escola, quanto da sala de aula.	
1.7 Relação entre a coordenação/direção da escola regular e o CELEM. Esse processo será feito concomitantemente ao período de observação de aulas por meio de interações e acompanhamento das atividades desses agentes do processo escolar.	
2. A aula	
2.1 Objetivo.	
2.2 Atividade de aquecimento.	
2.3 Competência comunicativa	2.3.1 CO – Questões a serem respondidas: a) A CO foi trabalhada () Sim () Não b) Material de apoio utilizado: c) Forma de trabalho: d) Tempo destinado:
	2.3.2 CE - Questões a serem respondidas: a) A CE foi trabalhada () Sim () Não b) Material de apoio utilizado: c) Forma de trabalho: d) Tempo destinado:
	2.3.3 PO - Questões a serem respondidas: a) A PO foi trabalhada () Sim () Não b) Material de apoio utilizado:

	c) Forma de trabalho: d) Tempo destinado:
	2.3.4 PE - Questões a serem respondidas: a) A PE foi trabalhada () Sim () Não b) Material de apoio utilizado: c) Forma de trabalho: d) Tempo destinado:
2.4 Finalização e avaliação da aula.	Questões a serem respondidas: b) Foi realizado um trabalho de encerramento () Sim () Não b) Material de apoio utilizado: c) Forma de trabalho: d) Tempo destinado:
3. O grupo de alunos	
3.1 Interação entre os alunos.	Questões a serem respondidas: a) Foi trabalhada? b) Forma de trabalho: c) Tempo destinado:
3.2 Interação entre alunos-professor-alunos.	Questões a serem respondidas: a) Foi trabalhada? b) Forma de trabalho: c) Tempo destinado:
3.4 Participação dos alunos nas atividades propostas.	Questão a ser respondida: a) Forma de trabalho: b) Duração:
4. A prática docente	
4.1 Métodos e estratégias usados pelo docente para o ensino do conteúdo e para manter o interesse dos alunos.	
4. 2 Aproximações em relação às necessidades pessoais dos alunos.	
4.3 Materiais e recursos utilizados nas aulas.	
4.4 Correção dos erros.	Orais: () imediatamente () ao final da intervenção do aluno () diretamente () indiretamente..... Escritos: () indicação da forma correta () comentário sugerindo alteração () marca indicativa de erro
4.5 Presença da pluriculturalidade.	

4.6 Abordagem das questões relacionadas às vivências pessoais dos alunos.	
---	--

ANEXOS**ANEXO A – PARECER CEE/CEB N°331/09****PROCESSO N° 488/09 PROTOCOLO****N.º 7.667.624-0 PARECER CEE/CEB N° 331/09****APROVADO EM 13/08/09 CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA INTERESSADA:
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ
MUNICÍPIO:**

CURITIBA ASSUNTO: Consulta sobre a Lei Federal n.º 11.161/2005, que dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola.

RELATORA: DARCI PERUGINE GILIOLI I – RELATÓRIO

1. Histórico Por meio do Ofício n.º 1537/09-GS/SEED, de 29/04/09, a Secretaria de Estado da Educação encaminha a este Conselho o protocolado em referência no qual faz algumas indagações sobre a Lei Federal n.º 11.161 de 05 de agosto de 2005, a qual dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola.

A interessada, às fls. 03 a 06 informa que:

(...) A Lei n.º 11.161/05, em seu art. 1.º, estabelece: Art. 1.º 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.

Percebe-se no caput do artigo que houve uma preocupação em deixar que o próprio aluno decida se quer ou não estudar essa língua estrangeira. Cabe agora verificar como as escolas organizarão suas matrizes curriculares de forma a fazer valer o direito do aluno em estudar ou não a língua espanhola, uma vez que a lei supra citada não revoga o inciso III, do art. 36 da LDBEN n.º 9394/96, que diz:

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

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

1. PROCESSO Nº 488/09

Pode-se entender, a partir daí, que o Espanhol não poderá ser a língua escolhida pela comunidade, uma vez que não é obrigatória para o aluno, segundo a Lei nº 11.161/05, devendo fazer parte da Matriz Curricular como 2ª opção. O que aconteceria com os estabelecimentos que têm, na sua matriz curricular, a língua espanhola, portanto, obrigatória para o aluno? Atualmente na rede estadual, há 112 estabelecimentos de ensino que ofertam a língua espanhola na sua matriz curricular, totalizando 33.688 alunos atendidos. São 132 professores que atuam com Espanhol, sendo 107 pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério – QPM e 25 contratados por Processo Simplificado de Seleção – PSS.

Ainda citando o Art. 1º da Lei nº 11.161/05 que estabelece implantação gradativa nos currículos plenos do Ensino Médio, não exige, então em todas as séries do curso, mas sim que conste o ensino da língua espanhola no currículo escolar do aluno.

Em relação ao Art. 3º da Lei nº 11.161/05, que preconiza:

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

A Secretaria de Estado da Educação, através da Resolução nº 3904/08, regulamentou o Centro de Estudos de Língua Estrangeira Moderna – CELEM, no Estado do Paraná, criado oficialmente no ano de 1986, cujo ensino plurilíngue e gratuito nas escolas públicas atende a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos, professores, funcionários da rede estadual, bem como a comunidade. O CELEM está presente em mais de 500 estabelecimentos de ensino da rede estadual, ofertando as línguas de alemão, francês, espanhol, inglês, italiano, japonês, mandarim, polonês e ucraniano. Os professores que atuam no CELEM pertencem à rede estadual e sua prática pedagógica está pautada nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para Língua Estrangeira Moderna do Estado do Paraná e recebem formação continuada, bem como material de apoio para uso nos cursos. Os dados pessoais e informações sobre matrículas nos cursos do CELEM estão inseridos no sistema SERE/WEB. Desta forma, os resultados dos estudos realizados pelos alunos matriculados na rede pública do Estado do Paraná são registrados nos documentos escolares, no campo Estudos Complementares.

Diante disso, perguntamos:

O aluno que cursar o Espanhol no CELEM, sendo estudante da rede pública, terá cumprido o que determina a Lei nº 11.161 e terá direito ao registro das avaliações, resultados, carga horária cursada, e frequência em seus documentos escolares, no campo do Currículo?

Outros questionamentos se fazem necessários:

Por ser facultativo ao aluno, o ensino da língua espanhola deverá exceder o mínimo das 800 horas exigidos por lei quando houver a opção pela matrícula? A escola poderá ou deverá organizar turmas ou classes para oferta desta língua, com alunos de séries distintas?

No art. 2.º, a Lei estabelece:

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

Perguntamos: O que se entende por horário regular? Trata-se do horário que a escola oferta o Ensino Médio, independente do turno, ou a lei se refere ao turno em que o aluno está matriculado?

Ao analisarmos o Art. 4.º que registra:

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

Externamos a preocupação de que esses Centros de Estudos sejam devidamente reconhecidos por este Conselho, em especial o CELEM, o que possibilitará a ampliação de sua oferta para todos os estabelecimentos de ensino da rede estadual.

Em 01/06/09, por meio da Informação, fls. 09 e 10, a Relatora deste processo, por se tratar de interpretação legal, encaminha à Assessoria Jurídica deste Conselho, para análise e parecer. O processo retorna à Câmara de Educação Básica para análise de mérito, com o Parecer Jurídico AJ-CEE/PR n.º 14/09, de 10/06/09.

Para melhor entendimento, as indagações feitas pela SEED serão descritas e respondidas no mérito deste Parecer.

2. No Mérito

A SEED entende que “o Espanhol não poderá ser a língua escolhida pela comunidade, uma vez que não é obrigatória para o aluno, segundo a Lei n.º 11.161/05, devendo fazer parte da Matriz Curricular como 2.ª opção. **O que aconteceria com os estabelecimentos que têm, na sua matriz curricular, língua espanhola, portanto, obrigatória para o aluno?**”

Sobre essa pergunta, o Conselho Nacional de Educação, já se pronunciou por meio do Parecer CNE/CEB n.º 18/07, de 08/08/07, no qual afirma que:

Consideramos que a oferta da Língua Espanhola já está concretizada, se esta é língua escolhida pela comunidade como primeira, ou seja, para ser a obrigatória. Neste caso, será uma outra (como as línguas inglesa, francesa ou...) a língua estrangeira moderna que comporá o currículo escolar, em atendimento ao inciso II do artigo 36 da LDB, podendo a segunda língua ou outras, se for possível diversificar a oferta facultativa, ser escolhida em razão das disponibilidades do corpo docente. Entretanto, caberá destacar que se a Língua Espanhola é a obrigatória em determinada escola, não se aplicará o indicado na Lei n.º 11.161/2005, art. 1.º, caput, concernente à matrícula facultativa. Nesse caso, a matrícula será obrigatória para o aluno, restando para a matrícula facultativa do aluno a segunda língua moderna (e as demais, se houver) ministrada na escola.

Esta Conselheira corrobora com o entendimento supracitado.

O aluno que cursar o Espanhol no CELEM, sendo estudante da rede pública, terá cumprido o que determina a Lei n.º 11.161/05 e terá direito ao registro das avaliações, resultados, carga horária cursada, e frequência em seus documentos escolares, no campo do Currículo?

Sim. Esta Relatora reitera os argumentos constantes do Parecer CNE/CEB n.º 18/07:

(...), considerando que todos os componentes curriculares devem constar nos históricos escolares individuais, ou seja, na documentação de conclusão parcial ou final do Ensino Médio de cada estudante deve, sim, constar o registro da aprendizagem de línguas estrangeiras modernas, da obrigatória e das facultativas, se realizadas. Um histórico escolar é o relatório do plano de estudos realizados pela pessoa: como tal, deve ser o mais completo e informativo possível. Isto vale tanto para o ensino público como privado. Então, caso um sistema de ensino conte ou venha a contar com instituição especializada no ensino de línguas estrangeiras modernas, que atue de forma complementar ou subsidiária às escolas, integrando o esforço pedagógico no projeto de educação escolar, nas condições que devem ser garantidas pelo Poder Público, é pertinente indicar esta vinculação. Contudo, é preciso que esta instituição e a relação desta com as escolas públicas e privadas sejam adequadamente regulamentadas e supervisionadas pelos órgãos competentes do respectivo sistema de ensino. O mérito da valorização do ensino de Língua Espanhola, interposto pela Lei n.º 11.161/2005, ou do ensino de quaisquer outras línguas estrangeiras modernas não poderá ser realizado se houver hipótese de relaxamento nos requisitos de qualificação e de

valorização dos profissionais da área e das condições de funcionamento e de ensino. (...).

Por ser facultativo ao aluno, o ensino da Língua Espanhola deverá exceder o mínimo das 800 horas exigidas por lei quando houver a opção pela matrícula?

Este entendimento está fundamentado nas disposições constantes da Resolução n.º 3/98-CNE/CEB, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conforme segue:

Art. 11 Na base nacional comum e na parte diversificada será observado que: (...) V. a língua estrangeira moderna, tanto a obrigatória quanto as optativas, serão incluídas no cômputo da carga horária da parte diversificada. (...)

Ademais, a Lei 9.394/96, em seu art. 24, inciso I, determina que “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluindo o tempo reservado aos exames finais, quando houver.”

Considerando que o aluno pode optar “por não realizar estudos de uma segunda língua estrangeira não poderá significar redução das horas diárias mínimas de frequência à escola, ou melhor, do plano de estudos mínimo de cada escola”, como afirma a Conselheira Maria Beatriz Luce no Parecer CNE/CEB n.º 18/07.

A escola poderá ou deverá organizar turmas ou classes para a oferta desta língua, com alunos de séries distintas?

Sim, poderá organizar turmas ou classes para oferta desta língua com alunos de séries distintas, desde que esteja adequada ao projeto pedagógico.

O que se entende por horário regular? Trata-se do horário que a escola oferta o Ensino Médio, independente do turno, ou a lei se refere ao turno em que o aluno está matriculado?

O horário regular é aquele em que a instituição oferta o Ensino Médio.

II - VOTO DA RELATORA

Face ao exposto, reconhece-se que há disposição legal para que a Administração Pública implemente medidas a serem atendidas num prazo de cinco anos (terminando em agosto de 2010) para o cumprimento da Lei Federal n.º 11.161/05, no âmbito do Sistema Estadual de Educação do Paraná e que tais medidas significam implicações políticas e pedagógicas para que o ensino dessa língua fortaleça os laços culturais com nossos vizinhos sul-americanos.

Desta forma, recomenda-se a esta Câmara, o estudo para implantação da Lei Federal n.º 11.161/05 e assim acatar a sugestão contida no Parecer Jurídico n.º 14/09 da Assessoria Jurídica deste Conselho, assim como as exigências da Lei em tela.

Haja vista que o tempo restante para a efetivação das disposições constantes da Lei n.º 11.161/05 é exíguo, é oportuno que, para a elaboração da Deliberação, a Câmara considere as condições para a sua implantação em conjunto com a SEED e as instituições de ensino públicas e privadas, a fim de se evitar prejuízos ao Calendário Escolar e a própria Matriz Curricular do Sistema Estadual de Educação.

Responda-se à consulta feita pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

É o Parecer.

DECISÃO DA CÂMARA A Câmara de Educação Básica aprova, por unanimidade, o Voto da Relatora. Curitiba, 13 de agosto de 2009. **Presidente do CEE Presidente da CEB**

ANEXO B – DELIBERAÇÃO N.º 06/09 APROVADA EM 15/12/09**PROCESSO N.º 1418/2009****DELIBERAÇÃO N.º 06/09 APROVADA EM 15/12/09****CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA****INTERESSADO: SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ ESTADO DO
PARANÁ****ASSUNTO: Implantação do Ensino da Língua Espanhola no Sistema Estadual
de Ensino do Paraná.**

RELATORES: ROMEU GOMES DE MIRANDA, ARNALDO VICENTE, MARIA DAS
GRAÇAS FIGUEIREDO SAAD, MARIA LUIZA XAVIER CORDEIRO, JOSÉ
REINALDO ANTUNES CARNEIRO, DARCI PERUGINE GILIOI, OSVALDO ALVES
DE ARAUJO, SHIRLEY AUGUSTA DE SOUSA PICCIONI E LUCIANO PEREIRA
MEWES

O Conselho Estadual de Educação do Paraná, no uso de suas atribuições, considerando o que dispõe o art. n.º 36, III, da Lei n.º 9.394/96, regulamentado em nível Federal pela Lei n.º 11.161/2005, Parecer n.º 331/2009- CEE/CEB/PR e a Indicação n.º 01/2009 que a esta se incorpora.

DELIBERA:

Art. 1º A oferta do ensino da Língua Espanhola, com matrícula facultativa ao aluno, passa a ser obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná, que ofertam o Ensino Médio.

I - A oferta da Língua Espanhola deverá ser implantada no início do ano letivo de 2010.

II - O aluno ou seu responsável deverá manifestar sua opção no momento da matrícula.

III - Nos estabelecimentos de ensino que já ofertam a Língua Espanhola de forma obrigatória, a matrícula passa a ser obrigatória para o aluno, restando facultativa a matrícula em outra língua estrangeira moderna.

§ 1º É facultada a inclusão da Língua Espanhola nos currículos plenos dos anos finais do Ensino Fundamental.

§ 2º. Os alunos que optarem pela matrícula na Língua Espanhola, terão o aproveitamento obrigatoriamente registrado no seu Histórico Escolar.

Art. 2º Os Estabelecimentos do Sistema Estadual de Ensino poderão tornar disponível esta oferta, por meio de diferentes estratégias, incluindo aulas convencionais no horário de funcionamento normal do Estabelecimento, ou atendimento em Centros de Estudos de Língua Moderna.

Art. 3º A carga horária de Língua Espanhola para os Estabelecimentos do Sistema Estadual de Ensino deverá ser disposta de tal forma a garantir a qualidade da oferta.

Art. 4º A oferta da Língua Espanhola deverá ser no horário de funcionamento normal do Estabelecimento.

Art. 5º Os estabelecimentos de ensino poderão organizar turmas para a oferta da Língua Espanhola, com alunos de séries distintas, desde que o façam no horário de funcionamento normal do Estabelecimento. Parágrafo único. Os estabelecimentos de ensino que possibilitarem ao aluno cursar a Língua Espanhola em Centro de Línguas Estrangeiras Modernas, terão cumprido o que determina a Lei Federal nº 11.161/05.

Art. 6º Para o exercício da docência no ensino da Língua Espanhola, exigir-se-á, na ordem de prevalência que segue:

- I - curso de Graduação em Letras com Habilitação em Espanhol;
- II - cursos de licenciatura plena, em qualquer área do conhecimento, com proficiência em Língua Espanhola, certificada em cursos reconhecidos;
- III - cursos de licenciatura plena em qualquer área do conhecimento e certificação em curso de Língua Espanhola com, no mínimo, 360 (trezentas e sessenta) horas;
- IV - acadêmicos de licenciatura, Letras/Espanhol.

Art. 7º Os conteúdos e metodologias do ensino da Língua Espanhola serão definidos na proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Art. 8º Esta Deliberação entrará em vigor na data de sua publicação.

Sala Pe. José de Anchieta, em 15 de dezembro de 2009.

ANEXO C – INSTRUÇÃO Nº 021/2010-SUED/SEED**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO SUPERINTENDÊNCIA DA
EDUCAÇÃO****INSTRUÇÃO Nº 021/2010-SUED/SEED****A Superintendente da Educação, no uso de suas atribuições e considerando:**

- a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96;
- a Lei Federal nº 10.793/03 e o Parecer CNE/CEB nº 16/01 que dispõem sobre a disciplina de Educação Física;
- a Lei Federal nº 11.161/05 que dispõe sobre a Língua Espanhola;
- a Lei Federal nº 11.684/08 que inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio;
- as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, instituídas pela Resolução CEB nº 02/1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituídas pela Resolução CEB nº 15/98;
- a Deliberação nº 03/08 do Conselho Estadual de Educação, que trata das disciplinas de Filosofia e Sociologia;
- o Parecer nº 219/09-CEE, que se refere à terminologia da disciplina de Arte;
- o Parecer nº 331/09-CEE, no que se refere à oferta de Língua Espanhola;
- as Diretrizes Curriculares da Educação da Rede Pública Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná, expede a seguinte

INSTRUÇÃO:

1. Os estabelecimentos da Rede Pública Estadual deverão elaborar nova Matriz Curricular para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio com implantação SIMULTÂNEA, para o ano letivo de 2011.
2. A distribuição do número de aulas para cada disciplina na Matriz Curricular deverá obedecer o princípio de equidade, uma vez que não há fundamento legal ou científico que sustente o privilégio de uma disciplina sobre a outra, o que se deduz da leitura das Diretrizes Curriculares Estaduais.
3. As disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada terão carga horária mínima de 02 (duas) horas-aula e máxima de 04 (quatro) horas-aula semanais, com exceção do Ensino Religioso no Ensino Fundamental.

4. ENSINO FUNDAMENTAL

4.1 Nos anos finais, que compreende de 5ª a 8ª série, a Base Nacional Comum das Matrizes Curriculares deverá ser composta, obrigatoriamente, pelas disciplinas de Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, em todas as séries, e da disciplina de Ensino Religioso nas 5ª e 6ª séries.

4.2 A disciplina de Ensino Religioso será ofertada obrigatoriamente pelo estabelecimento, com carga horária de 01 (uma) aula semanal, na 5ª e na 6ª séries, com matrícula facultativa para os alunos, em todos os turnos. O estabelecimento deverá destacar a disciplina com asterisco e especificar a matrícula facultativa, em

nota de rodapé “Disciplina de matrícula facultativa”, sendo sua carga horária computada no total.

4.3 Na Parte Diversificada da Matriz Curricular deverá estar especificada uma Língua Estrangeira, como disciplina obrigatória, definida pela comunidade escolar, observando-se a disponibilidade de professor habilitado e as características da comunidade atendida.

4.4 As Matrizes Curriculares para os anos finais do Ensino Fundamental deverão prever 25 (vinte e cinco) horas-aula semanais para todas as séries do diurno, vinte e seis (26) horas-aula semanais para as 5ª e 6ª séries do noturno e 25 horas-aula semanais para as 7ª e 8ª séries do noturno.

5. ENSINO MÉDIO

5.1 ORGANIZAÇÃO POR BLOCOS DE DISCIPLINAS SEMESTRAIS

5.1.1 O estabelecimento que optar pela Organização por Blocos de Disciplinas Semestrais deverá atender a Resolução nº 5590/08 e seguir a Matriz Curricular única que contempla todas as disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada em todas as séries, implantada pela Instrução nº 021/08–SUED/SEED, conforme organização do Anexo 01.

5.1.2 A Base Nacional Comum deverá ser composta pelas seguintes disciplinas: Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia.

5.1.3 As disciplinas de Filosofia, Sociologia e Educação Física deverão ser ofertadas obrigatoriamente em todas as séries.

5.1.4 A Parte Diversificada deverá ser composta, obrigatoriamente pela LEM – Espanhol e por uma segunda língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade escolar, sendo que uma será obrigatória e a outra optativa ao aluno, observando-se a disponibilidade de professor habilitado e as características da comunidade atendida.

5.1.5 A disciplina escolhida pela comunidade escolar como optativa será ministrada através do programa do CELEM, sendo sua matrícula facultativa ao aluno, estando este sujeito às normas exaradas na Instrução nº 19/2008 SUED/SEED do CELEM.

5.1.6 A disciplina escolhida pela comunidade escolar como optativa ao aluno, será acompanhada de um asterisco, registrando-se em nota de rodapé: “Disciplina de matrícula facultativa, ministrada em turno contrário no CELEM” conforme modelo Anexo 02, sendo sua carga horária semanal a mesma ofertada no CELEM e computada no total da Matriz Curricular.

5.1.7 As Matrizes Curriculares para Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais deverão prever 25 (vinte e cinco) horas-aula semanais, em todos os turnos de atuação, acrescidas das aulas da disciplina optativa.

5.1.8 As especificidades sociais, culturais, econômicas no âmbito regional e no âmbito local, em atendimento ao artigo 26 da Lei 9.394/96, deverão ser tratadas como conteúdos curriculares nas disciplinas da Matriz Curricular.

5.1.9 A história e cultura afro-brasileira, africana e dos povos indígenas brasileiros, deverão ser tratadas como conteúdos curriculares nas disciplinas da Matriz Curricular.

5.2 ORGANIZAÇÃO ANUAL

5.2.1 A Base Nacional Comum deverá ser composta pelas seguintes disciplinas: Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia.

5.2.2 As disciplinas de Filosofia, Sociologia e Educação Física deverão ser ofertadas obrigatoriamente em todas as séries.

5.2.3 A Parte Diversificada deverá ser composta, obrigatoriamente pela LEM – Espanhol e por uma segunda língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade escolar, sendo que uma será obrigatória e a outra optativa ao aluno, observando-se a disponibilidade de professor habilitado e as características da comunidade atendida.

5.2.4 A disciplina escolhida pela comunidade escolar como optativa será ministrada através do programa do CELEM, sendo sua matrícula facultativa ao aluno, estando este sujeito às normas exaradas na Instrução nº 19/2008 SUED/SEED do CELEM.

5.2.5 A disciplina escolhida pela comunidade escolar como optativa ao aluno, será acompanhada de um asterisco, registrando-se em nota de rodapé: “Disciplina de matrícula facultativa, ministrada em turno contrário no CELEM”, conforme modelo Anexo 02, sendo sua carga horária semanal a mesma ofertada no CELEM e computada no total da Matriz Curricular.

5.2.6 As Matrizes Curriculares para Ensino Médio deverão prever 25 (vinte e cinco) horas-aula semanais, em todos os turnos de atuação, acrescidas das aulas da disciplina optativa.

5.2.7 As especificidades sociais, culturais, econômicas no âmbito regional e no âmbito local, em atendimento ao artigo 26 da Lei 9.394/96, deverão ser tratadas como conteúdos curriculares nas disciplinas da Matriz Curricular.

5.2.8 A história e cultura afro-brasileira, africana e dos povos indígenas brasileiros, deverão ser tratadas como conteúdos curriculares nas disciplinas da Matriz Curricular.

6. Caberá à Equipe de Ensino do Núcleo Regional de Educação:

6.1 Orientar os estabelecimentos de ensino da Rede Pública Estadual na organização das Matrizes Curriculares, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Estaduais, o Projeto Político-Pedagógico e a legislação vigente.

6.2 Encaminhar protocolado ao Departamento de Educação Básica/DEB para análise e autorização de implantação no Sistema de Administração Escolar/SAE, até o último dia do mês de novembro de cada ano.

6.3 Acompanhar a implementação das novas Matrizes Curriculares.

7. Os casos omissos serão resolvidos pela Superintendência de Educação/SUED.

8. Revoga-se a Instrução Nº 015/2010 – SUED/SEED.

Curitiba, 08 de novembro de 2010. Alayde Maria Pinto Digiovanni Superintendente da Educação

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Para os docentes da Unidade do CELEM**

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada Os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná (Celem): um estudo sobre a qualidade e a qualificação no ensino de espanhol, que tem como pesquisador responsável Jefferson Januário dos Santos, aluno/a da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientado pela Profa. Dra. I. Gretel M. Eres Fernández, os/as quais podem ser contatados, respectivamente, pelos e-mails igmefern@usp.br e profjefferjan@gmail.com ou pelo telefone (43)9680-1369. O presente trabalho tem por objetivos compreender o funcionamento burocrático, pedagógico e organizacional do Celem e entender se a ação colaborativa entre pesquisador e professores do Celem em seu próprio *locus* profissional pode propiciar, de fato, um avanço pedagógico no que se refere à qualidade educativa no ensino de espanhol. Minha participação consistirá em responder a questionários, permitir observações de aulas e realizar atividades de melhoria educativa. Compreendo que esse trabalho possui finalidade de estudo, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome e Assinatura

Local e data.

ANEXO E – INSTRUÇÃO SUED/SEED Nº 010/2013

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**

INSTRUÇÃO N.º 010/2013 - SUED/SEED

ASSUNTO: Critérios para implantação e funcionamento de cursos de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) e atribuições para os profissionais com atuação nos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná.

A **Superintendente da Educação**, no uso de suas atribuições e considerando:

- a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96;
- a Resolução Secretarial n.º 3904/2008, que regulamenta a oferta de cursos nos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM);
- a necessidade de definir critérios para implantação e funcionamento dos Cursos Básico e de Aprimoramento de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) ofertados pelos CELEM;
- a necessidade de definir atribuições aqueles que atuam nos referidos Centros; e
- a necessidade de sistematizar em um único documento todos os critérios e orientações referentes ao CELEM, expede a seguinte instrução:

1. CURSOS E LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS DO CELEM

1.1 O CELEM ofertará Cursos Básicos e de Aprimoramento para Línguas: Alemã, Espanhola, Francesa, Inglesa, Italiana, Japonesa, Mandarim, Polonesa e Ucrâniana.

1.2 Não será admitida a cobrança de quaisquer taxas ou mensalidades nos cursos do CELEM.

1.3 As atividades do CELEM deverão estar integradas às demais atividades da instituição de ensino onde está sediado, subordinando-se a todas as suas instâncias pedagógicas e administrativas.

1.4 Os cursos do CELEM poderão funcionar nas instituições de ensino da Rede Estadual de Educação Básica.

1.5 O CELEM deverá atender a todas as disposições da Resolução n.º 3904/2008, e da presente Instrução, bem como às orientações do CELEM/SEED.

1.6 Os Cursos Básico e de Aprimoramento serão anuais, distribuídos nos turnos regulares e/ou intermediários, de acordo com a opção da instituição de ensino e de maneira a proporcionar o melhor atendimento aos interessados.

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**

3.7 Os cursos do CELEM poderão ser ofertados nos turnos: manhã, intermediário/manhã, tarde, intermediário/tarde e noite, de acordo com as disponibilidades da instituição de ensino, sendo que o turno noturno será destinado, preferencialmente, ao aluno trabalhador e ao adolescente acima de 14 anos, inclusive.

4 IMPLANTAÇÃO E CESSAÇÃO DOS CURSOS DO CELEM NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

4.1 O CELEM poderá ser implantado em instituição de ensino da Rede Pública Estadual de Educação Básica, mediante solicitação da direção da instituição de ensino, com aval da comunidade envolvida, representada pelo Conselho Escolar.

4.2 A solicitação de implantação de Curso Básico ou de Aprimoramento em LEM, no CELEM, deverá ser protocolada no NRE ao qual a instituição de ensino se jurisdiciona, de acordo com o Roteiro de Implantação de Cursos de CELEM, anexo da presente Instrução, e submetida a uma Comissão de Verificação de Funcionamento do CELEM, constituída por Ato Administrativo da chefia do Núcleo Regional de Educação, para análise e verificação da referida solicitação, cujo resultado deverá constituir "Laudo Técnico da Comissão".

4.3 Após análise e verificação pelo Núcleo Regional de Educação, o processo de implantação deverá ser encaminhado, juntamente do Parecer da Comissão Verificadora, ao CELEM/SEED, para análise, parecer e posterior autorização.

4.4 Em caso de cessação do funcionamento dos cursos de CELEM, a instituição de ensino deve protocolar no Núcleo Regional de Educação a solicitação, com o aval do Conselho Escolar, para posterior análise e autorização pelo CELEM/SEED.

4.5 A instituição de ensino deverá adequar o Projeto Político-Pedagógico, quando da implantação ou cessação dos cursos do CELEM.

5. FORMAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS TURMAS

5.1 As turmas dos Cursos Básicos serão formadas com um mínimo de 20 (vinte) e máximo de 30 (trinta) alunos.

5.2 As turmas dos Cursos de Aprimoramento serão formadas com um mínimo de 15 (quinze) e máximo de 28 (vinte e oito) alunos.

5.3 As turmas que apresentarem número inferior ao estipulado no item 5.1 e 5.2 serão submetidas à junção ou fechamento quando:

5.3.1 em um mesmo turno houver mais de uma turma do mesmo período e o número de alunos não exceder o máximo definido;

5.3.2 quando houver possibilidade de remanejamento de alunos para outras turmas ou a transferência para outras instituições de ensino.

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**

1.7 Nos cursos do CELEM, o início das aulas deverá ser concomitante ao início do período letivo das aulas da Matriz Curricular.

2. DURAÇÃO E CARGA HORÁRIA DOS CURSOS

2.1 Os Cursos Básicos das Línguas Ucraniana, Japonesa e Mandarim terão duração de 03 (três) anos, com carga horária anual de 160 (cento e sessenta) horas/aula, perfazendo um total de 480 (quatrocentas e oitenta) horas/aula.

2.2 Os Cursos Básicos das demais línguas terão duração de 2 (dois) anos, com carga horária anual de 160 (cento e sessenta) horas/aula, perfazendo um total de 320 (trezentos e vinte) horas/aula.

2.3 O Curso de Aprimoramento para todas as línguas estrangeiras ofertadas pelo CELEM terá duração de 1 (um) ano, com carga horária de 160 (cento e sessenta) horas/aula.

2.4 A carga horária semanal dos cursos do CELEM será de 4 (quatro) horas/aula de 50 (cinquenta) minutos, distribuídas em até 2 (dois) dias, preferencialmente não consecutivos.

2.5 O cumprimento da carga horária estabelecida para os cursos é obrigatório.

3. OFERTA DOS CURSOS

3.1 A oferta de ensino extracurricular e gratuita de Cursos Básicos e de Aprimoramento em LEM é destinada aos alunos da Rede Estadual de Educação Básica, matriculados no Ensino Fundamental (anos finais), no Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos.

3.2 Esta oferta é estendida aos professores e funcionários que estejam no efetivo exercício de suas funções em instituições de ensino na Rede Pública Estadual de Educação Básica, Secretaria de Estado da Educação e Núcleo Regional de Educação, num total de até 10% (dez por cento) das vagas sobre o número máximo de alunos por turma.

3.3 A comunidade poderá usufruir dos cursos, num total de até 30% (trinta por cento) das vagas sobre o número máximo de alunos por turma, desde que comprovada a conclusão dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.4 A instituição de ensino poderá solicitar a implantação de cursos do CELEM, para oferta da mesma língua estrangeira cursada pelo aluno, na Matriz Curricular.

3.5 O Curso de Aprimoramento em LEM será ofertado somente àqueles que tenham concluído o Curso Básico do CELEM.

3.6 A mudança de oferta do curso de uma Língua Estrangeira Moderna por outra, na mesma instituição de ensino, somente poderá realizar-se mediante solicitação escrita, devidamente justificada, protocolada e encaminhada ao CELEM/SEED para autorização.

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**

5.4 O ingresso de novos alunos, em turma(s) já iniciadas do CELEM, poderá ocorrer quando o número de aulas dadas não tiver ultrapassado o limite de 10% (dez por cento) a contar do início do período letivo.

6. DEMANDAS

6.1 No planejamento das demandas para o ano subsequente, as alterações de ampliação ou diminuição deverão ser encaminhadas ao Núcleo Regional de Educação através de ofício pela instituição de ensino.

6.2 No ofício para a alteração das demandas, deverão constar as seguintes informações:

- a) definição da solicitação (ampliação ou diminuição de carga horária);
- b) código e nome do Núcleo Regional de Educação;
- c) código e nome do município;
- d) código e nome da instituição de ensino;
- e) código e nome da disciplina;
- f) informações sobre vínculo e formação do(s) professor(es) da(s) disciplinas, quando da ampliação. No caso de cessação ou diminuição, informações sobre os encaminhamentos dados aos professores.

6.3 O período para solicitação de ampliação das demandas será definido pelo CELEM/SEED.

6.4 Poderá ser solicitada diminuição de demandas a qualquer tempo, em função de junção ou fechamento de turmas.

7. SISTEMA ESTADUAL DE REGISTRO ESCOLAR – SERE/WEB

7.1 No SERE/WEB deverão ser registrados os dados pertinentes aos alunos matriculados nos cursos do CELEM.

8. REGISTROS DE FREQUÊNCIA, APROVEITAMENTO E CONTEÚDO

8.1 Os registros de frequência, aproveitamento e conteúdos das turmas deverão ser realizados em língua portuguesa e conforme disposições contidas em instrução vigente, que estabelece normas para preenchimento do Livro Registro de Classe na Rede Estadual de Ensino.

8.2 As avaliações, a carga horária e a frequência do aluno deverão estar registradas no SERE/WEB, em conformidade com o Livro Registro de Classe.

8.3 A Equipe Pedagógica da instituição de ensino deverá visitar, periodicamente, o Livro Registro de Classe, observando o cumprimento das orientações da Equipe de Ensino do Núcleo Regional de Educação e CELEM/SEED.

8.4 Os registros servirão de base para os formulários de levantamentos que serão enviados ao Núcleo Regional de Educação e CELEM/SEED.

ask

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**

8.5 Os registros das avaliações para os cursos do CELEM deverão ser feitos numericamente, obedecendo ao disposto nesta Instrução.

8.6 Todos os registros referentes aos alunos deverão constar no SERE/WEB e nas Fichas Individuais arquivadas em Pasta Individual que comporá o arquivo da turma do CELEM.

8.7 Os registros referentes à avaliação, frequência e carga horária deverão constar no Histórico Escolar do aluno, no campo dos estudos complementares.

9. MATRÍCULAS

9.1 As matrículas nos cursos do CELEM serão anuais e deverão ser efetuadas de acordo com o cronograma de cada instituição de ensino, em conformidade com as orientações da Secretaria de Estado da Educação.

9.2 É facultada a matrícula e a frequência, nos cursos do CELEM, para até dois idiomas, desde que haja vagas e possibilidade de frequência, de acordo com os horários de funcionamento das turmas, definidos pelas instituições de ensino.

9.3 É facultada a matrícula no Curso Básico e no Curso de Aprimoramento para a mesma língua estrangeira que o aluno estiver cursando na Matriz Curricular.

9.4 É vedada a matrícula de alunos e/ou interessados em cursos do CELEM, que já tenham sido certificados.

9.5 É vedada a realização de testes de nivelamento de conhecimento linguístico para ingresso nos cursos de CELEM.

9.6 É permitido ao aluno egresso do CELEM, que tenha concluído 2 (dois) períodos dos cursos com oferta semestral, a matrícula no 2.º (segundo) período dos cursos com oferta anual, desde que comprovadamente.

9.7 Fica garantido, ao aluno que se desvincular da Rede Pública Estadual, o término do curso iniciado no CELEM.

9.8 A matrícula deverá ser realizada pelos pais ou responsáveis, quando os interessados forem menores de 18 (dezoito) anos.

9.9 Para a efetivação da matrícula nos cursos de CELEM serão necessários:

- a) preenchimento de Ficha de Requerimento, na qual conste os dados pessoais, por curso pretendido;
- b) fotocópia da Certidão de Nascimento e/ou fotocópia do documento de identidade;
- c) fotocópia de comprovante de residência (fatura de energia elétrica);
- d) Cadastro Geral de Matrícula - CGM, quando aluno da Rede Pública Estadual;
- e) comprovante da conclusão dos estudos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

9.10 Ao cadastrar os alunos no SERE/WEB, deve-se informar a sua origem no campo das observações: aluno da rede pública estadual, professor(a), funcionário da Secretaria de

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**

Estado da Educação, Núcleo Regional de Educação ou instituição de ensino, ou aluno da comunidade.

9.11 Em caso da procura exceder o número de vagas, a instituição de ensino, por processo democrático e transparente, deverá providenciar uma lista de espera, a fim de possíveis chamamentos decorrentes de desistências no curso.

9.12 A instituição de ensino deverá providenciar a recuperação dos conteúdos para aqueles que ingressarem posteriormente na turma.

9.13 Será considerada vaga para ingresso posterior de alunos, em turmas já iniciadas nos cursos do CELEM, quando o(s) matriculado(s) não comparecerem a um total de 16 (dezesseis) aulas consecutivas, ou seja, 10% (dez por cento), a contar da data de início do período letivo.

9.14 Na renovação das matrículas deverão ser adotados os seguintes procedimentos:

- a) para alunos menores de dezoito anos é imprescindível a assinatura do requerimento de matrícula pelos pais ou responsáveis;
- b) os alunos maiores de dezoito anos poderão requerer a renovação da matrícula, apresentando documento comprobatório da idade;
- c) a data da rematrícula será definida em calendário juntamente com o período de matrícula escolar.

9.15 Para realização da matrícula nos Cursos de Aprimoramento o interessado deverá comprovar a conclusão do Curso Básico do CELEM através de boletim escolar e/ou declaração expedida e assinada pela direção da instituição de ensino e pelo(a) professor(a) que ministrou o Curso Básico e/ou através da apresentação do Certificado de Conclusão do Curso.

10. FREQUÊNCIA

10.1 É obrigatória, ao aluno do CELEM, a frequência presencial mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total da carga horária do período letivo, para fins de promoção.

10.2 Nos cursos do CELEM, o aluno desistente poderá efetuar a matrícula no próximo período letivo, sem o aproveitamento da carga horária cursada e dos registros de notas obtidos, e somente quando existirem vagas remanescentes.

11. REMANEJAMENTO E TRANSFERÊNCIA

11.1 O remanejamento de alunos, entre turmas de um mesmo idioma, é possível, desde que respeitado o número máximo de vagas, adotando-se os procedimentos necessários no Livro Registro de Classe, formulários do CELEM e Sistema Estadual de Registro Escolar – SERE/WEB.

11.2 A transferência de alunos, entre instituições de ensino com oferta de cursos de CELEM, está condicionada a existência de vagas e poderá ser realizada mediante solicitação dos pais, responsáveis ou do próprio aluno, quando maior de idade.

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**

11.3 A instituição de ensino deverá providenciar, ao solicitante, declaração da direção, constando: a(s) língua(s) cursada(s), período, aproveitamento e frequência quando da transferência, bem como os demais documentos que se fizerem necessários.

12. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, RECUPERAÇÃO DE ESTUDOS E PROMOÇÃO

12.1 A avaliação é uma prática pedagógica intrínseca ao processo ensino e aprendizagem, com a função de diagnosticar o nível de apropriação do conhecimento pelo aluno.

12.2 A avaliação é contínua, cumulativa e processual, devendo refletir o desenvolvimento global do aluno e considerar as características individuais deste no conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

12.3 Dar-se-á relevância à atividade crítica, à capacidade de síntese e à elaboração pessoal, sobre a memorização.

12.4 A avaliação é realizada em função dos conteúdos, utilizando métodos e instrumentos diversificados e coerentes com as concepções e finalidades educativas expressas no Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino.

12.5 É vedado submeter o aluno a uma única oportunidade e a um único instrumento de avaliação.

12.6 A avaliação deverá utilizar procedimentos que assegurem o acompanhamento do pleno desenvolvimento do aluno, evitando-se a comparação dos alunos entre si.

12.7 O resultado da avaliação deve proporcionar dados que permitam a reflexão sobre a ação pedagógica, contribuindo para que se possa reorganizar conteúdos/instrumentos/métodos de ensino.

12.8 Os resultados das atividades avaliativas serão analisados durante o período letivo, pelo aluno e pelo professor, observando os avanços e as necessidades detectadas, para o estabelecimento de novas ações pedagógicas.

12.9 A recuperação de estudos é direito dos alunos, independentemente do nível de apropriação dos conhecimentos, e dar-se-á de forma permanente e concomitante ao processo ensino e aprendizagem.

12.10 A recuperação será organizada com atividades significativas, por meio de procedimentos didático-metodológicos diversificados anotados em Livro de Registro de Classe.

12.11 A avaliação da aprendizagem terá os registros de notas expressos em uma escala de 0,0 (zero vírgula zero) a 10,0 (dez vírgula zero).

12.12 Os resultados das avaliações dos alunos deverão ser registrados em campo próprio no SERE/WEB, a fim de que sejam asseguradas a regularidade e autenticidade de sua vida escolar.

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**

12.13 A promoção é o resultado da avaliação do aproveitamento escolar do aluno, aliada à apuração da sua frequência.

12.14 Nos cursos do CELEM a promoção será ao final de cada ano letivo.

12.15 Na promoção e certificação de conclusão a média final mínima exigida é de 6,0 (seis vírgula zero), conforme o disposto na Resolução 3794/2004.

12.16 Os alunos do CELEM que apresentarem frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas e a média anual igual ou superior a 6,0 (seis vírgula zero) serão considerados aprovados, ao final do ano letivo.

12.17 Serão considerados retidos, ao final do ano letivo, os alunos que apresentarem:

- I. frequência inferior a 75% (setenta e cinco reais) do total de horas letivas, independentemente do aproveitamento escolar;
- II. frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco) do total de horas letivas e média inferior a 6,0 (seis vírgula zero).

12.18 Nos cursos do CELEM serão registradas médias por idioma cursado, que corresponderão às avaliações individuais realizadas por meio de diversos instrumentos avaliativos adotados, aos quais, obrigatoriamente, o aluno submeter-se-á, respeitando o sistema de avaliação adotado pela instituição de ensino.

13. DOCUMENTAÇÃO DOS CURSOS DO CELEM

13.1 São considerados documentos dos cursos do CELEM:

- a) Formulário de Levantamento de Matrícula Inicial por Núcleo Regional de Educação;
- b) Formulário de Levantamento de Matrícula Inicial pela instituição de ensino;
- c) Formulário de Levantamento do Resultado Final por Núcleo Regional de Educação;
- d) Formulário de Levantamento do Resultado Final por instituição de ensino;
- e) Formulário da Relação de Alunos Matriculados;
- f) Formulário da Relação de Alunos Concluintes;
- g) Ficha de Requerimento de Matrícula e Rematrícula;
- h) Ficha Individual de Registro de Aproveitamento e Frequência;
- i) Declaração de Matrícula e Frequência nos Cursos;
- j) Declaração de Transferência;
- k) Declaração de Conclusão;
- l) Guia de Transferência;
- m) Livros de Registro de Classe da turma;
- n) Livros de Atas de reuniões;
- o) Livros de Registros de Frequência de Professores;
- p) Livros de Registros do Acervo Bibliográfico;
- q) Livros de Controle de Entrega da Certificação;
- r) Certificados dos cursos;
- s) Correspondências relacionadas ao CELEM e demais documentos emitidos por meio do SERE/WEB.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO

ANEXO II

Certificado de Proficiência para atuação dos professores nos cursos		
Língua Estrangeira	Instituição	Certificado de Proficiência
I. Alemão (um dos seguintes certificados)	Instituto Goethe	GDS - Grosses Deutsches Sprachdiplom; KDS - Kleines Deutsches Sprachdiplom ZOP - Zentrale Oberstufenprüfung
II. Espanhol	Instituto Cervantes	DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) C2
III. Francês (um dos seguintes certificados)	Universidade de Nancy	Nancy 1, 2 ou 3
	Aliança Francesa	DALF - Diploma Approfondi de Langue Française (C2)
IV. Inglês (um dos seguintes certificados)	Universidade de Cambridge	CPE - Certificate of Proficiency in English; CAE - Certificate in Advanced English; IELTS - International English Language Testing System: Resultado igual ou superior a 7,5 (sete vírgula cinco); CCSE - Certificate in Communication Skills in English: Avançado CEELT - Cambridge Examination in English for Language Teachers: Nível: 1 ou 2
	Universidade de Michigan:	ECPE - Examination for the Certificate of Proficiency in English: HP (Avançado) ECCE - Examination for the Certificate of Competency in English: HP (Avançado)
	ETS - English Test System	TOEFL De acordo com a forma de realização do exame e com data inferior a dois anos: - IBT (Internet Based Test): 104 a 120 pontos - PBT (Paper Based Test): 600 a 677 pontos
	Conselho Britânico	Certificado de conclusão do Curso da Open University
V. Italiano (um dos seguintes certificados)	Universidade de Siena	CILS (Certificato di Italiano come Lingua Straniera): Quattro - C2
	Universidade de Perugia	CELI "5" (Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana): C2

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO

VI. Japonês	Fundação Japão	Certificado de Proficiência em Língua Japonesa: Nível 1
VII. Mandarim, Ucrâniano, Polonês e outras		Certificado de Conclusão do Curso de Especialização na Língua Estrangeira, ou Certificado de Término de Curso em Nível Avançado, ou Certificado de Proficiência emitido por entidade de notória competência (Universidade, Faculdade ou Instituto), ou Curso em Língua Estrangeira Moderna realizado no exterior, com Carga-Horária mínima de 120 horas.