



PATRÍCIA KELI DOS SANTOS

**PRÁTICA DOCENTE: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O
ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA EM UMA CIDADE DO
SUL DE MINAS GERAIS**

**LAVRAS – MG
2019**

PATRÍCIA KELI DOS SANTOS

**PRÁTICA DOCENTE: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA EM UMA CIDADE DO SUL DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Linguística Aplicada, para obtenção do título de Mestre.

Prof. Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida
Orientadora

LAVRAS – MG
2019

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Santos, Patrícia Keli dos.

Prática Docente: Uma investigação sobre ensino de Língua Espanhola em uma cidade do Sul de Minas Gerais / Patrícia Keli dos Santos. - 2019.

84 p. : il.

Orientador(a): Patrícia Vasconcelos Almeida.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2019.

Bibliografia.

1. Linguística Aplicada. 2. Formação de Professores. 3. Ensino de Línguas. I. Almeida, Patrícia Vasconcelos. II. Título.

PATRÍCIA KELI DOS SANTOS

**PRÁTICA DOCENTE: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA EM UMA CIDADE DO SUL DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Linguística Aplicada, para obtenção do título de Mestre.

APROVADO em 12 /04 /2019

Patricia Vasconcelos Almeida

Ana Carolina de Laurentiis Brandão

Mauriceia Silva de Paula Vieira

Prof. Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida

Orientadora

LAVRAS – MG

2019

*Aos meus pais e familiares que me apoiaram e sonharam comigo,
Dedico.*

AGRADECIMENTOS

A Deus toda honra e toda glória.

À Universidade Federal de Lavras (UFLA) e ao Departamento de Educação (DED) pela oportunidade concedida para a realização do Mestrado.

Aos professores do Departamento de Educação da UFLA pelos ensinamentos transmitidos e pela harmoniosa convivência.

Aos colegas de jornada, companheiros da turma 2017/1.

Em especial à Profa. Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida, minha orientadora, que me acompanhou nesse processo e me auxiliou muito, com ensinamentos e dedicação.

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

O presente trabalho é um estudo de caso, uma pesquisa descritiva, exploratória e de cunho qualitativo, que tem por objetivo geral investigar o trabalho docente de quatro professores de Língua Espanhola em duas escolas públicas e duas escolas privadas de uma cidade do Sul de Minas Gerais. Como objetivos específicos a pesquisa tem como foco: i) apresentar o contexto de ensino da Língua Espanhola nas escolas públicas e particulares; ii) descrever como a Língua Espanhola tem sido trabalhada em sala de aula nos dois contextos; iii) comparar as práticas didático-pedagógicas dos professores e o uso da tecnologia digital na escola pública com as dos professoras da escola particular. Nossa inquietação surgiu a partir do momento que ensinar uma língua estrangeira, em especial a Língua Espanhola é desafiador, uma vez que é preciso lidar não somente com as dificuldades da prática em si, mas também com o atual contexto de “desvalorização” do ensino dessa disciplina. A proposta de análise partiu de estudos teóricos pautados em Correa (2009), Almeida Filho (2009) Martínez-Cachero Laseca (2009), Rajagopalan (2011), Moita Lopes (2006), Gatti (2008), entre outros. Buscou-se, portanto, enfocar apenas questões basilares para a contextualização da temática eleita para a pesquisa. Dessa maneira, relacionar a prática pedagógica e o ensino da Língua Espanhola possibilitou levantar alguns questionamentos acerca das pedagógicas dos professores de Língua espanhola em sala de aula. Para fins de análise da prática docente, esta pesquisa teve um período de dois meses de observação de aulas, e, por conseguinte, foi realizado também um levantamento de dados por meio de notas de campo e questionários. Para análise dos dados da investigação utilizamos a TFD para a codificação dos dados e criação das categorias de análise. Os resultados destacam que a Língua Espanhola mesmo com a falta de recursos está sendo trabalhada de forma efetiva nas escolas públicas e particulares analisadas. Os professores investigados têm intenção de se capacitarem e se preocupam em trabalhar com práticas pedagógicas que melhorem a qualidade de suas aulas, buscando utilizar tecnologias digitais. Espera-se que essa pesquisa sirva de aporte teórico para futuras investigações sobre o ensino de Língua Espanhola.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada. Formação de Professores. Ensino de Línguas.

ABSTRACT

The present study is a case study, a descriptive, exploratory and qualitative study, whose general objective is to investigate the teaching work of four teachers of Spanish Language in two public schools and two private schools in a city in the South of Minas Gerais. As specific objectives the research focuses on: i) presenting the context of teaching Spanish Language in public and private schools; ii) describe how the Spanish Language has been worked in the classroom in both contexts iii) compare the didactic-pedagogical practices of teachers and the use of digital technology in the public school with those of the private school teachers. Our concern has arisen from the moment that teaching a foreign language, especially the Spanish language, is challenging, since it is necessary to deal not only with the difficulties of practice itself, but also with the current context of "devaluing" the teaching of this language. subject. The proposal of analysis was based on theoretical studies based on Correa (2009), Almeida Filho (2009) Martínez-Cachero Laseca (2009), Rajagopalan (2011), Moita Lopes (2006), Gatti (2008), among others. Therefore, it was sought to focus only basic questions for the contextualization of the theme chosen for the research. In this way, to relate the pedagogical practice and the teaching of the Spanish Language made it possible to raise some questions about the pedagogics of the teachers of Spanish Language in the classroom. For the purpose of analyzing the teaching practice, this research had a period of two months of observation of classes, and, therefore, a data survey was also carried out through field notes and questionnaires. For the analysis of the data of the investigation we use the PDT for the codification of the data and creation of the categories of analysis. The results highlight that the Spanish language, even with the lack of resources, is being effectively worked out in the public and private schools analyzed. The teachers investigated intend to train themselves and are worried about working with pedagogical practices that improve the quality of their classes, seeking to use digital technologies. It is hoped that this research will serve as a theoretical contribution for future research on the teaching of Spanish Language.

Key-words: Applied Linguistics. Teachertraining. Language teaching.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Categoria 1: Contexto de Ensino da Língua Espanhola.....	59
FIGURA 2: Categoria 2: Aula de Língua Espanhola.....	63
FIGURA 3: Categoria 3 Percepção do professor de Língua Espanhola.....	67

LISTA DE QUADROS

QUADRO A: Sujeitos participantes da pesquisa.....	47-48
QUADRO B: Reflexões das notas de campo provenientes da observação.....	55-56
QUADRO 1: Primeira parte do Questionários.....	82
QUADRO 2: Reflexões das notas de campo provenientes da observação.....	83-85

LISTA DE ABREVIATURAS

E/LE.....	Espanhol- Língua Estrangeira
LA.....	Linguística Aplicada
TFD.....	Teoria Fundamentada no Dados

LISTA DE SIGLAS

OC.....	Orientações Curriculares
PCN.....	Parâmetros Curriculares Nacionais
UFLA.....	Universidade Federal de Lavras
OCEM.....	Orientações Curriculares do Ensino Médio
MERCOSUL.....	Mercado Comum do Sul
LDBEN.....	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ENEM.....	Exame Nacional do Ensino Médio

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA.....	19
1.1.1 A importância da Língua Espanhola.....	19
1.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA.....	26
1.2.1 Formação do professor na perspectiva da Linguística Aplicada.....	27
1.2.2 Formação (inicial e continuada) do professor de línguas - por uma formação reflexiva.....	29
1.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA.....	36
1.3.1 Práticas Pedagógicas no Ensino de Línguas Estrangeiras.....	36
1.3.2 Tecnologia digital como ferramenta de imersão virtual e cultural.....	40
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	44
2.1 Delineamento de investigação.....	44
2.2 Contexto de Geração de Dados.....	45
2.3 Sujeitos que participaram da geração de dados.....	46
2.4 Instrumentos da Pesquisa.....	48
2.5 Perspectiva de análise dos dados.....	48
2.6 Etapas da Teoria Fundamenta nos Dados utilizadas para Análise dos Dados na pesquisa.....	51
3. ANALISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	53
3.1 Reflexões sobre notas de campo provenientes das observações.....	54
3.2 Os questionários.....	58
3.3 CATEGORIA 1: Contexto Social de Ensino da Língua Espanhola.....	58
3.4 CATEGORIA 2: Aula de Língua Espanhola.....	63
3.4 CATEGORIA 3 Percepção do professor de Língua Espanhola.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73
Anexos.....	79

INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios educacionais no Brasil é ensinar, no contexto do ensino básico, uma língua estrangeira. Sabemos disso, pois em sala de aula ainda há uma resistência de grande parte dos alunos (e muitas vezes de professores) que não dão o devido valor a disciplina. Para muitos, como Moretti et al. (2012), esta situação justifica-se, justamente pela carga-horária reduzida e pela alocação dessas disciplinas em horários “menos prestigiados”.

Quando relembramos o histórico acadêmico do nosso país, enquanto colônia de Portugal, podemos rememorar a escola como um lugar dos privilegiados, pois nem todos tinham acesso à educação. Dessa forma, tendo o intuito de vincular a discussão ao nosso foco de estudo, é importante salientarmos o processo histórico da Língua Espanhola no Brasil.

Segundo Lisboa, “precisamente, a Língua Espanhola é introduzida no país em 1919, com a institucionalização dessa disciplina no colégio Pedro II pelo professor Antenor Nascentes¹, em caráter optativo para os alunos” (LISBOA 2009 p. 206, *apud* PARAQUET, 2006). Desde então, houve ao longo das décadas tentativas de destacar a importância do idioma hispânico, sobretudo motivadas por interesses políticos, como projetos de leis em diferentes governos brasileiros. Porém, nenhuma delas foi efetivada até o ano de dois mil e cinco, quando o governo vigente sancionou a lei 11.161/2005, na qual o presidente da república decretou como obrigatório o ensino da Língua Espanhola em todo o país. Diante disso, escolas públicas e privadas deveriam adequar-se em até cinco anos a esse decreto a partir da data de publicação da lei.

A sanção desse projeto pode ser considerada um marco se forem ponderadas as diversas tentativas anteriores de destacar a importância do estudo da Língua Espanhola no Brasil. É relevante mencionarmos que essa ação do governo brasileiro pode ter ganhado força no intuito de estreitar as relações com outros países que falam a Língua Espanhola e compõem o acordo do Mercado Comum do Sul - MERCOSUL. Acordo esse, que visa, principalmente, aproximar os países fundadores: Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, a fim de criarem cooperação mútua no campo comercial.

Depois de avanços e investimentos de diferentes órgãos, para adequar as escolas a obrigatoriedade de ofertar a Língua Espanhola no Brasil, a lei 11.161 foi revogada em dois mil e dezesseis. Isso aconteceu a partir do momento em que o presidente Michael Temer assumiu a

¹O trabalho de Nascentes seria o registro mais antigo que há no Brasil a respeito de aulas voltadas para o ensino da Língua Espanhola.

presidência do nosso país e propôs uma Medida Provisória - – MP nº 746/2016, a qual instaurou uma nova reformulação da composição curricular e da organização do Ensino Médio Nacional, essa medida acabou por se transformar, um tempo depois, na Lei 13415/17 que desconsiderou uma série políticas educacionais vigentes até o momento (SILVA, 2018).

Sabemos que mudanças curriculares fazem parte do progresso político e social do país, entretanto, destacamos os inúmeros espaços de formação docente, como universidades e outras organizações, que investiram em estudo e pesquisa para ajudar a expandir a Língua Espanhola no país e, no final, tivemos a revogação da Lei. Essa situação parece-nos um pouco frustrante, já que a formação de professores de Língua Espanhola demanda tempo, gastos públicos e privados e, em muitos momentos, pode ser que o professor não terá a oportunidade de exercer sua profissão pelo fato de muitas escolas públicas ou privadas não oferecerem mais esta disciplina.

Diante desse complexo cenário de mudanças políticas no país, Moraes (2010, p. 92) ainda dá destaque a questão de que “a Língua Espanhola dentro do espaço escolar, seja o público ou o privado, ocupa posição de menor prestígio frente a outras disciplinas, pelo valor que lhe é configurado dentro do imaginário escolar”. Por essa razão, há o risco de professores de Língua Espanhola, que prestam serviços na rede pública e privada, serem desligados de suas funções, uma vez que as escolas não têm mais a obrigação de oferecer o ensino do idioma no currículo e somado a isso o histórico de baixa valorização. Os problemas advindos pela revogação da lei são inúmeros e serão aprofundados posteriormente nesse documento.

Por outro lado, é interessante que destaquemos, desde o início deste estudo, a relevância da formação de professores de Língua Espanhola. Segundo, Rinaldi (2006) a formação do professor de Língua Espanhola é de suma importância para o desenvolvimento eficaz da disciplina, pois, para ela, a figura do professor é, em muitos momentos o principal elemento para que o aprendiz desperte sentimentos favoráveis aquilo que está sendo ensinado.

Dessa forma, deixar de lado o sentimento de desvalorização e promover um sentimento positivo parece ser uma das atitudes positivas na formação de professores de Língua Espanhola, pois promoveria maior auto estima e engajamento nos licenciandos (RINALDI, 2006).

Além disso, Barros e Costa (2015) lembram-nos que o processo de formação de professores de Língua Espanhola para atuar na Educação Básica revela grandes desafios para prática profissional, no sentido de aprofundar seus conhecimentos para comunicar-se com a língua e para ensiná-la. Para eles, essa formação precisa contemplar aspectos teóricos e metodológicos, buscando associar os saberes linguísticos à prática e às especificidades do ensino/aprendizagem de um idioma no contexto escolar. Nesse sentido, “o estudo e a reflexão

sobre o funcionamento da língua devem colocar o professor como sujeito e protagonista ativo do processo de construção do conhecimento, por meio de pesquisas, discussões, trocas de experiências etc” (COSTA. BARROS, 2015, p.32).

Dessa forma, a formação de professores de Língua Espanhola deveria focar em aspectos relacionado aos usos reais da linguagem e promover no professor um caráter mais autônomo, trazendo inovações para sua sala de aula e provocando nos alunos interesse por conhecer diferentes perspectivas e possibilidades para aprender esse novo idioma.

Uma das maneiras de concluir esse objetivo segundo Kersch e Mello (2014), seria levar os alunos a refletirem sobre si mesmos e sobre o outro, levando-os a compreenderem melhor o contexto o qual fazem parte. Para as autoras, uma estratégia interessante seria mostrar ao aluno a realidade do nosso país como participante das atividades do MERCOSUL, Essa poderia ser uma estratégia de letramento, pois o aluno perceberia nas relações “mercosulinhas” diferentes momentos de interação e práticas de leitura e escrita na Língua Espanhola.

As pesquisas citadas anteriormente demonstram a relevância que esse movimento de reflexão é capaz de promover no contexto de formação de professores. Esse é um dos temas centrais da área de estudo da Linguística Aplicada – LA, que é um campo científico que busca um conhecimento sistemático, no que diz respeito, não só ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua, mas também, à formação do docente para essa área de atuação.

Com o objetivo de refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua, Moita Lopes (2006) pontua sobre a complexidade da LA e afirma que ela é uma área de conhecimento que deve investigar as mudanças ocorridas na prática, no caso, a prática docente. Dessa forma, a formação do professor de língua estrangeira, bem como sua prática docente, passa a ser destaque dentro da LA, e, para Brzezinski (1996), o desafio passa a ser então, formar o professor, não apenas para o ensino de conteúdo, mas também, para se tornar um professor-pesquisador que conheça a prática pedagógica e que favoreça a emancipação de seus aprendizes, a fim de que possam exercer com plenitude a sua cidadania.

Portanto, ressaltamos que nas últimas décadas, houve uma preocupação no que diz respeito ao processo de formação dos docentes e suas práticas, pelos profissionais da área da Educação e da área da LA. E em decorrência da expansão do sistema educacional, surgiu um movimento teórico-prático em relação à formação de professores.

De acordo com esses pressupostos e a supracitada expansão, Moraes (2010, p. 8) afirma que “acreditar que apenas a formação inicial é suficiente para atuar dentro de sala de aula, parece-me ingênuo, pois este espaço é complexo e desafiador, exigindo constante estudo por parte do professor (...)”. Considerando a ideia explicitada pelo autor, é importante ressaltar que

o professor a partir de sua vivência e constantes adversidades que enfrenta em sala de aula, pode ter que ir além da teoria, recorrendo a práticas pedagógicas de acordo com a sua realidade de trabalho, para conseguir exercer a profissão.

Em consonância com as ideias apresentadas, especialmente sobre o processo formativo do professor de Língua Espanhola, sua prática em sala de aula e a pesquisa em LA, estamos preocupados em entender as questões que envolvem o ensino dessa língua estrangeira, com o propósito de refletirmos sobre essa realidade nas premissas da LA.

Dessa maneira este estudo justifica-se, pois mesmo que nosso país esteja em um momento político em que não haja uma grande demanda de formação e atuação de professores de Língua Espanhola; ainda há muita relevância em debatermos esta temática. Esta língua é falada em boa parte do países fronteiriços do Brasil, além de ser a segunda língua mais falada do mundo.

Sendo assim, promover o ensino e a pesquisa da Espanhola é estreitar laços com os países vizinhos ao nosso, é promover o letramento no sentido de os alunos perceberem como relações políticas e sociais se dão também por meio da língua, como exemplo as transições realizadas pelo MERCOSUL.

Além disso, pensarmos em uma pesquisa com tema central na Língua Espanhola é uma tentativa de quebrar paradigmas de desvalorização do idioma e promover a importância de conhecermos, por meio da língua, a cultura de nossos vizinhos e de tantos outros países ao redor do mundo que falam a Língua Espanhola.

Esta pesquisa teve, portanto, o intuito observar a prática pedagógica e o ensino da Língua Espanhola, esta atitude possibilitou a oportunidade levantarmos alguns questionamentos acerca de qual poderia ser uma maneira de trabalhar com práticas pedagógicas eficientes em sala de aula. Tais indagações foram analisadas e discutidas no tópico “análise e discussão de dados”.

Dentre essas indagações, relacionamos o material didático selecionado pelo professor, às práticas para entendimento dos alunos quanto ao ensino da língua, uma vez que essa prática envolve diferentes habilidades como: leitura, escrita, compreensão auditiva e expressão oral. Assim, compreendemos que o ensino da língua deveria perpassar o trabalho com essas habilidades aliado à escolha da abordagem pedagógica, para ajudar o aluno na aprendizagem da língua estrangeira.

Devido aos questionamentos levantados em relação as práticas pedagógicas do professor de Língua Espanhola, que surgiram ao longo do contato direto com o ensino de Língua Espanhola em nosso cotidiano docente, este trabalho investigativo sobre a prática

docente dos professores de Língua Espanhola passa a ser um importante caminho teórico-metodológico em busca do conhecimento empírico sobre a realidade do ensino de Língua Espanhola em uma cidade no Sul de Minas Gerais, pois possibilitou investigarmos uma realidade e interpretá-la a luz de metodologia científica.

Portanto, esta pesquisa teve como objetivo geral, investigar o trabalho docente de quatro professores de Língua Espanhola em duas escolas públicas e duas escolas privadas de uma cidade do Sul de Minas Gerais; concomitantemente buscamos compreender alguns objetivos específicos de i) apresentar o contexto de ensino da Língua Espanhola nas escolas públicas e particulares; ii) descrever como a Língua Espanhola tem sido trabalhada em sala de aula nos dois contextos; iii) comparar as práticas didático-pedagógicas dos professores e o uso da tecnologia digital na escola pública com as dos professoras da escola particular. Para fins de análise da prática docente, esta pesquisa teve um período de dois meses observação de aulas, e, por conseguinte, foi realizado também, um levantamento de dados por meio de questionários.

A pesquisa em questão encontra-se dividida em três capítulos, sendo o primeiro capítulo intitulado de *Fundamentação Teórica* e está subdividido em duas seções, as quais desenvolvem em subseções. A primeira seção, denominou-se Políticas Públicas para o Ensino de Língua Espanhola e abordou a relevância do ensino da Língua Espanhola e dedicou-se as leis de implantação da Língua Espanhola na grade curricular de ensino e os documentos de lei que previam a oferta obrigatória da Língua Espanhola nas escolas de Ensino Médio.

A segunda seção, Formação do professor de Língua Espanhola, interpelou a formação geral do professor, a formação reflexiva e prática do professor de Língua Espanhola. Demonstrando a necessidade de uma formação, na qual o professor não fique preso a modelos tradicionais previamente definidos, que nem sempre são adequados ao seu contexto e ao paradigma reflexivo do professor de Língua Espanhola.

Ainda na segunda seção, fizemos um recorte em relação ao amplo conceito da formação do professor de Língua Espanhola e, dessa forma, buscamos compreender as Práticas Pedagógicas para o Ensino de Língua Espanhola. Apresentamos o conceito de práticas pedagógicas, bem como sua funcionalidade e importância para o desenvolvimento da sala de aula. Além disso, foi feita uma explanação sobre a importância da tecnologia digital como ferramenta de imersão virtual e cultural nas aulas de Língua Espanhola.

O capítulo dois nomeado de *Metodologia* abordou os recursos metodológicos utilizados para a construção da pesquisa, que teve início com a observação direta da prática pedagógica em sala de aula de quatro professores, dois da rede pública e dois da rede privada, durante o período de dois meses.

O capítulo três foi denominado *Análise e Discussão dos dados*. Os dados foram analisados com embasamento na “Teoria Fundamentada nos Dados” – TFD com intuito de responder aos objetivos da pesquisa. E, por fim, foram traçadas as considerações finais deste trabalho investigativo.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção foi dividida em duas seções. Na primeira, abordamos a relevância do ensino da Língua Espanhola e sua implantação no currículo escolar. Além disso, trouxemos as leis de implantação da Língua Espanhola na grade curricular de ensino, e os documentos de lei que previam a oferta obrigatória da Língua Espanhola nas escolas de Ensino Médio.

Na segunda seção, abordamos a Formação do professor de Língua Espanhola, interpelando a formação geral do professor, a formação reflexiva e prática desse profissional. Fizemos também um recorte em relação ao amplo conceito da formação do professor de Língua Espanhola e, dessa forma, buscamos compreender as Práticas Pedagógicas para o Ensino de Língua Espanhola.

1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA

1.1.1 A importância da Língua Espanhola

A Língua Espanhola atualmente, é considerada o segundo idioma mais falado no mundo, sendo língua materna oficial em 21 países: Espanha, México, Guatemala, Costa Rica, Panamá, Nicarágua, El Salvador, Honduras, Cuba, República Dominicana, Colômbia, Venezuela, Equador, Peru, Bolívia, Chile, Paraguai, Argentina, Uruguai Guiné Equatorial e Porto Rico (SELLANES, 2019).

Segundo o Instituto de Cervantes, nos Estados Unidos, a Língua Espanhola foi língua oficial nas Filipinas de 1566 até a promulgação da Constituição em 1973 sendo o segundo idioma mais falado. Além disso, é uma das línguas oficiais do MERCOSUL junto à Língua Portuguesa e Língua Indígena- Guarani. É utilizada por mais de 450 milhões de pessoas e internacionalmente é considerada a segunda língua mais falada por nativos ficando atrás apenas da Língua Chinesa. Sendo assim, se configura como sendo uma das línguas de grande importância mundial como à Língua Inglesa e à Língua Francesa.

Atualmente, na União Europeia, a Língua Espanhola é uma das cinco línguas mais usadas oficialmente, é a quinta língua mais falada por número de falantes nativos. Vale destacar que cerca de 9% de cidadãos europeus têm a Língua Espanhola como língua nativa. Desta forma, aproximadamente mais de 30 milhões de europeus falam a Língua Espanhola fora da Espanha. Para os europeus, essa língua é de grande utilidade, já que boa parte do continente é falante do idioma, facilitando o comércio e comunicação entre as pessoas. Essa língua fica atrás apenas da Língua Inglesa, Língua Francesa e Língua Alemã.

Voltando para nosso contexto geográfico, segundo o senso de pesquisa do Governo Federal Brasileiro devido ao MERCOSUL, que foi criado em 1991 visando fortalecer os laços entre os países membros, considera-se que no Brasil 30 milhões de pessoas falarão a Língua Espanhola até 2020. Vale lembrar que no território nacional vivem cerca de 410 mil nativos de Língua Espanhola, e 96 mil com um domínio limitado da língua. É importante ressaltarmos também que somos o único país na América do Sul que não tem como língua oficial o espanhol. Por esta razão, iniciou-se um processo de implantação de uma legislação sobre o ensino de Língua Espanhola, o qual vem modificando de maneira considerável ao longo dos anos.

A primeira lei a promulgar a inserção do ensino de Língua Espanhola, especialmente no Ensino Médio, surgiu em 1942 com o objetivo de elaborar medidas para a reorganização do ensino, principalmente, do ensino de línguas. Em 1956, o então presidente vigente, tentou introduzir o ensino da Língua Espanhola no currículo das instituições educacionais, mas não foi possível. Em 1961 na Lei de Diretrizes e Bases - LDB é retirado a obrigatoriedade do ensino de Língua Espanhola, passando a ser facultativo nas instituições estaduais de educação. Em 1976 na resolução de 58/76 o ensino de Língua Espanhola passou a ser obrigatório para o Ensino Médio e não para o Ensino Fundamental (ARAÚJO; MONTANEZ, 2012). Em 1996, foi divulgado na LDB no nº 9.394 que o ensino de pelo menos uma língua estrangeira passasse a ser obrigatório, destaca-se o trecho do artigo “[...] 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” (BRASIL, 1996 Art. 26, § 5º).

Com esse pequeno histórico, percebe-se que apesar da lei abrir brechas para a ampliação do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, ainda assim, não valoriza especificamente o ensino de Língua Espanhola, pois, uma vez que fica a cargo da comunidade escolar escolher uma língua de acordo com suas condições, a Língua Espanhola raramente é a escolhida como primeira língua.

No início dos anos 2000, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva decretou a lei 11.161 de 2005 que previa a obrigatoriedade da implementação da oferta da Língua Espanhola nas escolas do Brasil na grade curricular do Ensino Médio. Segundo essa lei que foi decretada pelo Congresso Nacional e sancionada em agosto de 2005 pelo presidente:

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 (BRASIL, 2005, s/p).

De acordo com os artigos supramencionados, o ensino da Língua Espanhola como língua estrangeira tornou-se obrigatório nas escolas públicas e privadas de ensino médio em todo o território nacional, e opcional no ensino fundamental. Sendo assim, segundo o artigo primeiro e segundo a lei, a Língua Espanhola seria ensinada nas escolas nas séries de Ensino Fundamental 2, o que hoje corresponde ao 6º ao 9º ano, e Ensino Médio, em horário regular de aula na grade curricular de ensino. Conforme essa determinação legal, as escolas de todo o país passariam por um período de adaptação de cinco anos para fazer uma reformulação curricular e contratação de professores com o objetivo de adequar-se a essa normativa que entrou em vigência a partir de Agosto de 2010, confirmando assim a proposta apresentada nos artigos da lei.

Analisando sobre como se configurou a proposta da lei, Martínez-Cachero Laseca (2009) passa a considerar o seu contexto de criação, os desafios e as políticas públicas que envolvem a prática pedagógica para o ensino da Língua Espanhola no Brasil. Segundo Martínez-Cachero Laseca o fato de o Brasil ter fronteira com sete países hispano falantes, com relações comerciais intensas com esses países (20% de suas importações e 25% das

exportações, segundo dados de 2009), propicia um importante papel da Língua Espanhola no processo de integração regional. Por essa razão também é importante na educação e no MERCOSUL.

Martínez-Cachero Laseca (2009) descreve também que, aproximadamente, dos 7,5 milhões de alunos da rede pública estadual, apenas 1,5 milhões estudam a Língua Espanhola. A esses dados devem-se agregar uns 100 mil alunos dos 200 mil da rede pública municipal e uns 800 mil dos 1,1 milhões da rede privada. Ou seja, dos nove milhões de alunos quase 2,5 milhões (30%) estudam atualmente a Língua Espanhola. Essa pouca adesão ao ensino da Língua Espanhola se configura então em um desafio educacional visto a perspectiva socioeconômica que envolve o conhecimento formal da língua.

Nesse sentido, cremos que para que o ensino de uma determinada língua seja realizado em um espaço institucional de educação, há todo um processo que passa por discussões teóricas sobre metodologias, análises de materiais e conteúdo, formulações de currículos, entre outras ações que se fazem necessárias a fim de fomentar as práticas que nortearão o processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Ações em relação à implantação do ensino de uma língua estrangeira nas escolas ou a definição da língua oficial de um território, entre outros procedimentos legais em relação às línguas envolvem, necessariamente, dois conceitos básicos: o planejamento linguístico e a política linguística.

O planejamento linguístico², se configura como sendo uma função que cabe ao Estado, que possui a autoridade a partir de todo um processo que pondera as necessidades fundamentais de uma sociedade, tem poder e meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas (CORREA, 2009). Nesse sentido, planejamento linguístico é imprescindível, uma vez que permite explicitar questões enfatizando a língua e sua função social, isto é, o seu uso e em que medida cumpre o compromisso de exercer e facilitar a comunicação.

Esse planejamento linguístico está ligado à política linguística. Esta sustenta o ensino de língua e envolve ações mais voltadas para decisões políticas. “A política linguística engloba uma vasta gama de atividades que vão desde as políticas locais ou pontuais que envolvem o uso da língua às políticas mais complexas e organizadas pelas autoridades governamentais” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 126 – 127). Para tentar sanar as situações de ensino, a política linguística representa “uma prática política associada à intervenção sobre as situações concretas que demandam decisões políticas e planificação de políticas públicas” (CALVET, 2007, p.8).

² “Implementação das decisões determinadas nas discussões políticas” (PASSONI; GOMES, 2016, p.243)

Assim, a política linguística está relacionada diretamente às decisões tomadas em relação às línguas.

Levando em consideração o ensino da Língua Espanhola no Brasil, é importante ressaltar que é necessário que haja uma análise aprofundada do planejamento linguístico e da política linguística, pois apesar da crescente oferta de ensino da Língua Espanhola em território brasileiro, ainda se comparado às outras línguas, possui uma grande desvalorização, principalmente em instituições educacionais. Haja vista, que são poucas as escolas que mantêm a Língua Espanhola no currículo e destacam a sua importância, o que conseqüentemente, contribui cada vez mais para o não reconhecimento por parte de muitas pessoas e instituições da Língua Espanhola como um instrumento de comunicação indispensável.

Isto posto, é preciso conhecer mais sobre a situação atual da Língua Espanhola nas Escolas com base nas mudanças nas Leis e Medidas Provisórias que regem o processo de ensino-aprendizagem desta língua nas escolas do Brasil.

O parecer CNE/CEB nº 18/2007, aprovado em 8 de agosto de 2007 pelo Ministério da Educação com esclarecimentos para a implementação da Língua Espanhola como obrigatória disciplina no Ensino Médio, conforme dispõe a Lei nº 11.161/2005. A partir do documento que foi homologado realizaram uma análise e interpretação da lei para concluir que:

Sendo línguas estrangeiras modernas um importante componente do currículo escolar, este deve ser oferecido no horário regular de aulas, como bem indica o art. 2º da Lei nº 11.161/2005, para as escolas mantidas pelo poder público. Isto posto, merece nossa consideração uma outra noção relativa à completude da formação estudantil e ao valor da amplitude, diversificação e flexibilidade curricular; a opção de um aluno 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. Não poderia também significar, que sua opção por estudar mais de uma língua estrangeira, no Ensino Médio ou mesmo no Ensino Fundamental, seja feita fora dos horários e condições regulares da vida escolar. As atividades de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras, obrigatória e facultativas, são componente curricular, compromisso dos alunos e dos profissionais envolvidos. Concluindo, podemos expressar a expectativa de que a oferta da Língua Espanhola venha para qualificar a Educação Básica, trazendo mais diversidade ao conjunto de conhecimentos e potencialidades dos alunos, bem como ao corpo docente escolar. É para somar em motivação e experiências educativas (BRASIL, 2007, p. 06).

Posteriormente, o Ministério da Educação apresentou o Parecer CNE/CEB nº 15/2015, aprovado em 9 de dezembro de 2015, que contém orientações aos sistemas de ensino quanto à implementação da Lei nº 11.161/2005, ao qual dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. Esse documento é o mais recente e aguarda homologação, nele fica claro que:

No sentido de avançar, e não somente recordar aos Conselhos Estaduais de Educação a necessidade da elaboração de normas para a aplicação da Lei nº 11.161/2005, a Câmara de Educação Básica (CEB) propõe que, conjuntamente com os Conselhos Estaduais de Educação, as Secretarias Estaduais de Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), possa se estabelecer uma proposta de avaliação da aplicação da referida Lei. No entanto, é obvio que, se não há norma em determinado Estado, essa deve ser a prioridade. Os Conselhos Estaduais de Educação são os responsáveis pela elaboração de normas, conforme estabelece a Lei nº 11.161/2005.

II – VOTO DO RELATOR

Nos termos deste Parecer, responda-se às questões formuladas pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) acerca da implementação da Lei nº 11.161/2005, que dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. Proponho, também, que a Câmara de Educação Básica (CEB), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), os Conselhos Estaduais de Educação e as Secretarias Estaduais de Educação organizem uma forma de conseguir os dados da oferta, matrícula e desempenho dos alunos da disciplina de Língua Espanhola, além da existência de Centros de Ensino de Língua Estrangeira nos Estados e Municípios, com o objetivo de contribuir para a avaliação do ensino da Língua Espanhola (BRASIL, 2015, p.09)

De acordo com o destaque supracitado do Parecer CNE/CEB nº 15/2015, a proposta que prevê a oferta da disciplina, continua em avaliação. Sobre a situação da efetivação da Língua Espanhola nas escolas, de acordo com a Lei de implantação da disciplina na grade curricular e com o Portal do MEC, alguns esclarecimentos sobre a situação da Lei, apontam que muitas escolas, acrescentaram a Língua Espanhola na grade, o que possibilitou que os alunos optassem por aprender essa língua. De acordo com o Portal do MEC, na tentativa de ampliar a grade curricular e inserir a Língua Espanhola no currículo escolar, em algumas escolas estão sendo oferecidas aulas no sexto horário ou no contra turno. Iniciativas como essa são de suma importância para promover, de forma permanente, o ensino da Língua Espanhola no contexto nacional e pôr os alunos em contato com esse idioma seria uma das maneira que alcançarmos novamente a obrigatoriedade da disciplina.

Mas a Lei Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola, foi revogada pela Medida Provisória nº 746, de 2016 em 22 de Setembro de 2016, pelo presidente em exercício Michel Temer em seu artigo 13. E recentemente, essa medida provisória foi também revogada pela lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 em seu artigo 22, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Essa a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral diz respeito ao aumento da carga horária destinada à Formação básica comum, de 1.200 para 1.800 horas. Entretanto, ao pensarmos no contexto de ensino de línguas estrangeiras no

país, é possível afirmar que a Lei nº 13.415/2017 tornou a Língua Inglesa obrigatória desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Por outro lado, os sistemas de ensino poderão ofertar outras línguas estrangeiras se assim desejarem, dando preferência para o ensino da Língua Espanhola (BRASIL, 2019).

Diante das colocações, cabe a nós ressaltarmos o que todo esse contexto político/social veio causar as entidades de ensino, porque todo esforço de adaptação feito a partir da Lei Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 acabou não sendo reconhecido pela atual política do país. Pois, o crescimento impulsionado pela Lei Nº 11.161 por meio de cursos de formação inicial e continuada, os quais ampliaram só a qualidade de profissionais na área de Licenciatura em Língua Espanhola, mas também a pesquisa científica em torno dessa língua no contexto nacional.

Além disso, cremos que seja relevante lembrarmos que, com a ausência de obrigatoriedade da oferta da Língua Espanhola, poderá haver um distanciamento ainda maior em relação às escolas públicas e particulares, pois as entidades privadas ainda poderão ofertar a disciplina em sua grade curricular normalmente, enquanto na escola pública essa realidade parece estar cada vez mais distante.

Demo (2007, p. 181) discorre a respeito desse distanciamento entre a escola pública e particular afirmando que “a diferença maior possivelmente é que a escola particular é gerida pela iniciativa privada com base na pressão do mercado e dos pais dos alunos, do que segue que seu desempenho, mesmo não sendo aceitável, é mais elevado”.

Dessa forma, parece que mesmo que seja por pressão do mercado de trabalho ou dos pais dos alunos, a escola particular pode continuar a oferecer o ensino, por exemplo, da Língua Espanhola, enquanto, do outro lado, a escola pública ainda não pode garantir a oferta dessa disciplina. Percebemos, então, que trata-se de uma questão de cunho social, pois, é obrigação do Estado oferecer uma formação igualitária para todos os cidadãos.

Em relação aos impactos da implementação da Língua Espanhola como obrigatória no currículo escolar, Kersch e Mello (2014) declaram que ter incluído esse idioma fez com que uma questão muito valiosa fosse colocado em destaque, a formação integral do cidadão, mostrando ao educando a diversidade linguística e cultural de outros países, até mesmo aqueles considerados de menor prestígio.

Essa situação demonstra a relevância da Língua Espanhola no contexto de ensino atual, pois mesmo que à Lei da Língua Espanhola tenha sido revigorada e não seja uma disciplina obrigatória no contexto atual. Fica claro para nós que ainda há uma grande importância social para que esse idioma seja ensinado no país, podemos citar, por exemplo, as relações

estabelecidas com os países vizinhos por meio do MERCOSUL, que demanda boa parte das exportações e importações no país. Portanto, cabe a nós, pesquisadores, esclarecermos e realçarmos a importância do idioma, para que assim, a cada dia que passe a sociedade se conscientize e perceba o valor dessa disciplina na construção acadêmica de nossos alunos.

Moita Lopes (1999, p.432) discorreu a respeito das aulas de língua estrangeira, observando as instruções de documentos oficiais, como os PCN de língua estrangeira e delimitou alguns objetivos de ensino de língua estrangeira na concepção de lingüísticos aplicados. Para ele, os professores, ao lecionarem uma disciplina de língua estrangeira devem levar em consideração “a questão da cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e aspectos sociopolíticos da aprendizagem de LEs. Além disso, procura, ao se basear em uma compreensão teórica explícita do objeto de ensino, ir da teoria à prática na sala de aula”.

Em conformidade com o pensamento de Moita Lopes (1999), Cavalcanti e Moita Lopes (1991) declaram o objetivo das pesquisas e estudos da sala de aula não é observar o que antecede a aula ou os resultados da aula. Mas sim, as interações que acontecem dentro do contexto de aula. Dessa forma, a LA busca entender como o professor trabalha em aula e como o aluno enfrenta os momentos de aprendizagem.

Nesse sentido, a presença da Língua Espanhola nas escolas dá destaque à necessidade de se pensar também a formação do professor de Língua Espanhola. Portanto, na próxima seção será dedicada a Formação do professor de Língua Estrangeira, dando ênfase no professor de Língua Espanhola. Pautado nos preceitos da Linguística Aplicada, apresentaremos questões sobre a formação inicial e formação continuada.

1.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA

Esta subseção abordará a formação do professor de Língua Espanhola, com o enfoque na formação inicial e continuada levando em conta a necessidade de uma formação reflexiva, isto é, para além dos modelos tradicionais previamente definidos.

1.2.1 Formação do professor na perspectiva da Linguística Aplicada

O professor possui um importante papel educacional e social, uma vez que ele é o moderador do conhecimento para seus alunos. A partir das práticas metodológicas e pedagógicas aplicadas em sala ao ensinar um determinado conteúdo, o professor pode auxiliar no processo de construção do conhecimento do aluno. Por essa razão, é significativo que

professores tenham uma formação de qualidade que proporcione a ampliação de saberes, mas, principalmente, uma formação que oriente à execução das práticas pedagógicas a partir do contexto em que está inserido.

Nesta perspectiva, há atualmente, diversas áreas do conhecimento científico que estão voltadas para a formação de professores. Pelo viés da Linguística Aplicada – LA, ciência que se dedica ao estudo das práticas linguísticas inseridas em um contexto social e se interessa também pela relação do professor e do aluno no ensino-aprendizagem de uma língua, é relevante lembrar que a língua não existe fora de um contexto social, ela é o instrumento que possibilita a compreensão entre as pessoas, que permite com que indivíduos sejam entendidos em uma rede complexa de sentidos. E esses sentidos são aprendidos no cotidiano, mas fundamentalmente nas instituições de ensino, por meio dos métodos pedagógicos de professores. Assim sendo, professores são os responsáveis por intermediar a aprendizagem de uma língua no âmbito educacional. E, é justamente tais questões que competem ao campo da Linguística Aplicada.

Dessa forma, Almeida Filho (2009, p.15), conceitua a Linguística Aplicada como sendo “uma área científica com metodologia e objetivo de estudos próprios (e não inter/transdisciplinar) específicos, reposicionando-se com relação à linguística e ao papel de ciência beneficiária dependente da ciência da linguagem ou de outras ciências de contato”. Ou seja, a LA se constitui enquanto um campo produtor de conhecimento que possui seus próprios métodos e está a serviço da linguagem.

Em consonância com tal afirmação, Moita Lopes (2006) explicita que a LA tem como objetivo central problematizar a vida social na tentativa de entender a práticas sociais em que a linguagem tem importante função. Assim, é possível que compreendamos que essa ciência social, como deve ser considerada, lida com as diferenças com base em um mundo completo, ou seja, não é possível compreender ou explicá-lo, mas também transformá-lo.

Então, quando tratamos do ensino da Língua Espanhola em nosso país, estamos lidando, antes de tudo, com questões sociais, pois promover a formação de professores para esta disciplina é dar espaço para uma língua que por muito tempo (e no contexto vigente) foi deixada em segundo plano. Nessa perspectiva, a LA tem como propósito investigar analisar o uso da linguagem em determinada prática social, não só no espaço escolar, mas também na sociedade como um todo.

Segundo Rajagopalan (2011), a LA não se caracteriza apenas como passar a teoria para a vida prática, menos ainda levar a prática para a teoria, mas sim, explorar a prática enquanto um espaço que possibilita a criação por meio de reflexões teóricas. Diante disso, é possível

afirmar a necessidade ao ensinar uma língua, especificamente a Língua Espanhola, de que o professor relacione a prática e a teoria, uma vez que na LA não se dissocia uma da outra.

Dessa forma, quando pensamos na prática docente sob a perspectiva da LA, sabemos que não basta que o professor seja formado para teorias e, no caso da Língua Espanhola, que tenha pleno domínio linguístico do idioma. É importante que ele esteja preparado para trazer questões sociais e práticas reais da linguagem para seus estudantes. Dessa maneira, o estudante não vai aprender apenas o conhecimento linguístico, mas será letrado para diferentes práticas sociais que envolvem o idioma em questão.

Isto posto, é importante mencionarmos que existe certa dificuldade no processo de ensino-aprendizagem de uma língua quando não há reflexão sobre o seu ensino e também sobre seu uso, o que acaba ocasionando a repetição de métodos de ensino da língua sem permitir o desenvolvimento crítico em relação ao saber que está sendo aprendido. Nessa perspectiva, os preceitos da LA para o ensino de línguas ajudam a (re)formular teorias em relação ao funcionamento e estruturação do processo de aprender línguas. Moita Lopes (2006) traz em suas contribuições a questão da necessidade de repensar o modo de como teorizar e fazer a LA, afirmando que é preciso levar em consideração as mudanças sociais, relacionadas à vida sociocultural.

Ainda segundo o autor, os linguistas aplicados contemporâneos se preocupam em desenvolver novas teorias que sejam embasadas em maneiras novas de compreender a vida social de maneira crítica em relação a modernidade (MOITA LOPES, 2006). Desta forma, a importância do pesquisador linguista aplicado é buscar produzir conhecimento para compreender o mundo moderno, considerando as mudanças da sociedade não separando a teoria da prática. O linguista aplicado tem como interesse não apenas a pesquisa em relação ao ensino de língua estrangeira, mas também, a questão da formação de professores. Por esse motivo é possível que acrescentemos o seguinte dizer de Moita Lopes (2006):

São necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem, etc., no contexto de aplicação-uma dimensão que o campo da LA raramente contempla (MOITA LOPES, 2006, p. 23).

Dessa forma, é importante ressaltarmos que na formação docente sob a perspectiva da LA são produzidos conhecimento de modo que o professor seja capaz de refletir sobre os problemas relacionados com a questão da linguagem e seu uso na prática em determinados contextos sociais. Nessa perspectiva, o professor pode vir a conseguir refletir sobre a questão

da importância de buscar identificar e analisar a sua própria prática pedagógica de modo crítico e reflexivo.

Essa atitude, provavelmente, promoverá constantes aperfeiçoamentos na prática pedagógica do professor e assim poderá melhorar cada vez mais o aproveitamento de suas aulas por parte dos estudantes. Essas questões nos colocam a necessidade de compreender os processos de formação do professor de línguas (inicial e continuado). Dessa forma, sobre a formação do professor na perspectiva da LA é relevante pontuar o "perfil desejado do professor" considerando as demandas do contexto social vigente.

1.2.2 Formação (inicial e continuada) do professor de línguas - por uma formação reflexiva

Com os avanços do mundo moderno, espera-se que o professor de línguas também direcione olhares reflexivos para os aspectos de sua prática docente para a construção do saber. Conforme os PCN de Língua Estrangeira, é possível considerarmos que:

Tradicionalmente, pensava-se que seria suficiente que o professor fosse exposto a princípios para que sua prática mudasse imediatamente ao abraçar uma nova proposta. Hoje em dia, contudo, sabe-se que o processo é muito mais demorado e complexo, pois a pesquisa indica que, embora os professores frequentemente compreendam princípios teóricos, ao retornarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores. Desse modo, acredita-se, atualmente, que além de se expor o professor aos princípios subjacentes a parâmetros, faz-se necessário seu envolvimento em um processo de reflexão sobre o seu trabalho em sala de aula. Essa reflexão é entendida como o modo mais eficiente para que as práticas em sala de aula sejam questionadas e alteradas, gerando um desenvolvimento contínuo da prática de ensinar língua estrangeira. (BRASIL, 1998, p.109).

Dessa maneira, de acordo com os PCN de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), é possível considerar que atualmente, além de expor o professor aos princípios subjacentes aos parâmetros, faz-se necessário seu envolvimento em um processo de reflexão sobre o seu trabalho em sala de aula. Essa reflexão é entendida como modo mais eficiente para que as práticas em sala de aula sejam questionadas e alteradas, gerando um desenvolvimento contínuo e fundamentado em contextos educacionais distintos da prática de ensinar línguas.

Contribuindo com tais pressupostos, Tardif e Lessard (2005) afirmam que o magistério constitui, nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entendermos as suas transformações sociais. O autor ainda explica que a interação dos diferentes fatores da estrutura curricular, com as condições institucionais dos cursos de formação de docentes para a educação

básica, nos sinaliza um cenário preocupante sobre os impactos dessa formação no contexto escolar. Percebemos assim, a importância de uma formação (inicial e continuada) que se adéque às demandas de uma educação contemporânea.

De acordo com a proposta de Almeida Filho (1996b) investigar a perspectiva do professor de língua estrangeira poderia fazer sentido, para analisar o que se realiza em sala de aula com seus alunos, buscando examinar como se dá o processo de ensino e aprendizagem. O autor mostra nas suas reflexões sobre a investigação da prática docente, a importância em se conhecer quais elementos devem ser escolhidos para se registrar durante uma investigação de sua própria prática, com que limitações se depara um professor que se dispõe a se auto investigar e que potencialidades ele deixa evidenciar diante desse seu processo de atuação enquanto professor.

A partir desta perspectiva do autor, compreendermos sobre o significado de, enquanto em formação, investigar a prática didática dos professores e no momento em que estivermos atuando, olhar para nossa própria prática e, em ambas as situações, refletirmos sobre a atuação docente em sala de aula.

Essa investigação é importante por promover o exercício de constantes mudanças e aperfeiçoamentos na prática docente, pois o professor que consegue ver em si mesmo oportunidades para transformações pode sempre melhorar sua prática e adequar-se ao contexto social de uma turma, envolvendo-se positivamente na realidade a qual deseja ser objeto de transformação. Desse modo, surge a necessidade de descrevermos sobre a formação reflexiva do professor.

Voltando para as questões do professor de Língua Espanhola, seu papel social, como qualquer outro profissional da educação, tem influência na formação crítica e social do aluno. Portanto, torna-se fundamental que no processo formativo, o futuro professor ou o professor em formação continuada seja orientado a considerar os benefícios de desenvolver o hábito de refletir sobre as ações didático-pedagógicas realizadas no âmbito educacional, especificamente em sala de aula. Sendo assim, é importante esclarecermos que:

Numa nova visão da função docente, o professor 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, 2001, p.134).

Desse modo, cremos que os profissionais da educação em formação inicial ou continuada devem buscar um envolvimento no processo de conhecimento das possibilidades para se tornarem transformadores do conhecimento. Espera-se, deste modo, que o professor de Língua Espanhola também direcione olhares reflexivos para os aspectos de sua prática docente para a construção do saber. Por esse motivo, acredita-se que possamos fazer menção aos documentos dos PCN³ (BRASIL, 1998, p.109) que esclarecem:

Tradicionalmente, pensava-se que seria suficiente que o professor fosse exposto a princípios para que sua prática mudasse imediatamente ao abraçar uma nova proposta. Hoje em dia, contudo, sabe-se que o processo é muito mais demorado e complexo, pois a pesquisa indica que, embora os professores frequentemente compreendam princípios teóricos, ao retornarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores. Desse modo, acredita-se, atualmente, que além de se expor o professor aos princípios subjacentes a parâmetros, faz-se necessário seu envolvimento em um processo de reflexão sobre o seu trabalho em sala de aula. Essa reflexão é entendida como o modo mais eficiente para que as práticas em sala de aula sejam questionadas e alteradas, gerando um desenvolvimento contínuo da prática de ensinar língua estrangeira.

No caso do processo de ensino de uma língua estrangeira, especificamente, o futuro professor deverá perceber a necessidade de auxiliar os alunos na compreensão da importância de estudar e conhecer a língua alvo em questão, a fim de propiciar um desenvolvimento intelectual que os auxilie, não só no conhecimento linguístico, mas em seu cotidiano escolar e social. Acredita-se que essa percepção modificará não só a maneira que o professor encara seu trabalho cotidiano, mas também como ele percebe sua influência no momento em que faz suas escolhas didático pedagógicas, ou seja, no momento em que está moldando sua prática como professor de línguas.

Sobre a prática do professor, Celani (2001, p. 39) afirma que a “(..) prática reflexiva isolada não basta. É necessário que inclua uma participação crítica, que inclua a responsabilidade com cidadania”. Pois essa é uma responsabilidade que corresponde a todos os envolvidos no contexto educacional, ou seja, a toda a comunidade escolar. Se todos desempenharem as suas funções o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, especialmente da Língua Espanhola deverá se constituir de forma efetiva e com a qualidade esperada.

Nessa perspectiva, os professores de Língua Espanhola podem ser responsáveis pelo processo que prepara o aluno para comunicar e interagir com competência, frente à globalização e às infinitas tecnologias que proporcionam o contato social. Em tais circunstâncias, a

³PCN-LE -³Parâmetro Curricular Nacional de Língua Estrangeira.

linguagem e a posição reflexiva do professor tornam os recursos para a inclusão de cada indivíduo como participante efetivo do mundo moderno, de acordo com a atualidade.

A esse respeito Alarcão, afirma que:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa (ALARCÃO, 2003, p. 41).

Nesse contexto, cientes da possibilidade de crescimento de oferta do ensino da Língua Espanhola e, ao mesmo tempo, da responsabilidade que deve assumir o professor, ressaltamos, a necessidade de reflexão sobre a qualidade e os mecanismos que fundamentam o processo de formação de professores de Língua Espanhola. Desta forma, é possível afirmar que seja necessário investigar e repensar práticas que possam, de forma direta ou indireta, contribuir para aprimorar a qualidade do ensino dessa língua, e que sejam, principalmente, coerentes com o ensino. Um exemplo que contribui a refletir sobre tais pressupostos é que muitos alunos de Letras/Espanhol apresentam, mesmo nos estágios mais avançados, dificuldades relacionadas ao domínio efetivo do idioma, ou mais especificamente, dificuldades quanto ao desenvolvimento da habilidade linguístico-comunicativa (ALARCÃO, 2003).

Considerando estas dificuldades vale destacar o que pontua o Ministério da Educação, responsável pela manutenção da educação básica retrata sobre a formação do professor, em documento:

A formação inicial e continuada de professores, exigem que o parque de universidades públicas se volte (e não dê as costas) para a educação básica. Assim, a melhora da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes (MEC, 2008, p.08).

Considerando o que foi postulado no documento, no trecho em destaque, se faz emergente que as instituições educacionais como um todo se voltem para as questões que envolvem a formação dos professores. Sendo ela inicial ou continuada, mas que tenha qualidade e esteja envolvida com as questões atuais que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Além disso, é importante evidenciar que a formação reflexiva do professor de Língua Espanhola necessita mais do que mudanças em grades curriculares dos cursos de formação e/ou oportunidades de capacitações, ela precisa do envolvimento teórico prático dos profissionais.

Esse envolvimento dentro dos cursos de formação de professores só será quando o processo contínuo de refletir sobre as práticas didáticos-metodológicas for percebido como uma

forma de auxiliar no desenvolvimento crítico do professor. Essa mudança de paradigma no processo de formação poderá trazer reflexos em sala de aula, bem como no ensino efetivo de uma língua estrangeira.

Ao analisar especificamente a formação continuada, Gatti (2003) chama atenção para as limitações dos programas centralizados apenas nos aspectos cognitivos individuais. Tais programas desconsideram os professores como seres essencialmente sociais, imersos em relações grupais das quais derivam valores, atitudes que dão sentido às suas opções pessoais e profissionais e servem de referência a suas ações.

Nesse contexto, apesar das prescrições da LDBEN⁴ (BRASIL, 1996) e dos esforços de pesquisas sobre a formação continuada de professores de Língua Estrangeira, Turbin (2010, p. 21), ao pesquisar sobre a formação de professores de língua estrangeira no Brasil explicita que “(...) raras são as escolas nas quais essa determinação legal é posta em prática, a serviço da escola e do profissional de ensino, restando aqueles efetivamente interessados, buscar, em horários livres, quando existirem, situações de aprimoramento profissional”.

A autora reflete sobre as influências políticas, sociais e culturais diversas. Para ela, o professor constrói concepções sobre o ensino, os alunos, o valor social de seu trabalho e sua prática docente. É com base nessas representações e valores que os professores se relacionam com os conhecimentos aos quais têm acesso. Ou seja, os processos de formação continuada que buscam modificar conceitos, atitudes e práticas não podem ignorar o que pensam e sabem os professores e as influências do ambiente sociocultural em que vivem e trabalham. Em decorrência da expansão do sistema educacional, surgiu um movimento teórico-prático em relação a formação de professores.

Segundo o MEC (BRASIL, 2015), a formação continuada deve considerar, também, as dimensões pessoais e profissionais do professor, incluindo os aspectos concernentes a subjetividade, que lhe permite apropriar-se do processo de formação. Ainda nessa direção, o MEC propõe que:

(...) a formação continuada não pode ser reduzida a atualização, menos ainda a um treinamento ou capacitação para a introdução de inovações ou compensação de deficiências da formação inicial. (...) se a formação continuada supõe cursos, palestras, seminários, atualização de conhecimentos e técnicas, ela não se restringe a isso, mas exige um trabalho de reflexão teórica e crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em íntima interação (BRASIL, 2005, p. 25).

⁴Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Nesse sentido, entendemos que a formação envolve uma preparação do professor relacionada ao conhecimento e a reflexão da própria prática. Segundo Leffa (2001), é por essa via que o professor se prepara melhor para enfrentar os desafios que a sua realidade lhe apresenta. Em contrapartida, como enuncia Magalhães (2001,p.242), “geralmente, esses cursos de formação para professores oferecem ao aluno-professor um ‘pacote’ de novidades e receitas que acabam por não transformar sua prática, pois a visão do mundo, homem, linguagem, ensino-aprendizagem são pouco modificadas”.

Dessa forma, para que a formação realmente seja continuada faz-se necessário, por meio de um véis da LA, promover uma pesquisa interpretativa, que busca a formação do docente de forma reflexiva com o objetivo de possibilitar analisar e investigar a sua própria prática pedagógica. cremos, portanto, que esse deveria ser um exercício diário de todo professor, pois, pensar sobre o que tem sido vivido em sala de aula, analisar a própria prática docente e encontrar meios de desenvolver melhor o trabalho promove a prática de formar-se constantemente.

Segundo Celani (2004) quando lembramos de formação continuada, estamos falando do próprio professor assumir o papel de aluno, engajando-se nas mudanças que pretende realizar. Dessa forma, é necessário que o professor seja habilidoso em fazer com que essa construção do conhecimento seja significativo, que faça sentido para os alunos.

A formação continuada, portanto, permite ao docente a aquisição de conhecimentos característicos da profissão, tornando-se mais habilitados a atender as reivindicações impostas pela sociedade. Exigências essas, que se transformam com o passar dos tempos, tendo então o professor que estar atualizado. Conforme ressalta Sousa (2008, p.42), “ser professor, hoje, significa não somente ensinar determinados conteúdos, mas sobretudo, um ser professor comprometido com as transformações da sociedade, oportunizando aos alunos o exercício dos direitos básicos à cidadania”.

Seguindo na mesma direção, Imbernón (2010) ainda ressalva a formação continuada como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação de uma prática. Dessa forma, a partir de estudos feitos pelo autor é relevante pontuarmos que essa transformação no contexto escolar, elenca:

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p.75).

No entanto, pode-se compreender que o processo de formação continuada não se limita em apenas constructos teóricos, mas espera-se, que os professores participantes da formação continuada sejam autônomos, sejam capazes de estabelecer os conhecimentos com as novas tecnologias e com a reflexão da sua própria prática. Freire (1996) entende autonomia como a capacidade do aprendiz e sua liberdade de construir e reconstruir o ensino como importante, porém sem negar o papel fundamental do professor, que não é apenas o de ensinar o conteúdo, mas de criar possibilidades para a autopromoção ou construção do conhecimento.

Diante dos aspectos da formação de professores é relevante destacarmos, a partir dos estudos de Gatti (2008) que:

O problema da formação de professores começa na faculdade. Os docentes de pedagogia e das licenciaturas – de matemática, língua portuguesa, biologia etc. Não sabem ensinar para quem dará aula. Isso porque eles mesmos não aprenderam como fazer isso. Para não dizer que a formação didática não existe, podemos dizer que ela é precária. A maioria dos futuros professores não aprende como lecionar. Não recebem na faculdade as ferramentas que possibilitarão que eles planejem da melhor forma possível como ensinar ciências, matemática, física, química e mesmo como alfabetizar. Muitos de nossos professores saem da faculdade sem saber alfabetizar crianças. É um problema grave” (GATTI, 2008, s/p).

Nessa perspectiva, a autora ainda salienta que, a valorização da profissão de professor da educação básica passa pela própria formação dos docentes e pelas condições de carreira e de salários vinculadas a ela, bem como pelas condições concretas de trabalho nas escolas (GATTI, 2008).

Desse modo, surge a necessidade de pensarmos em investir em uma formação que faça o profissional aprender a lidar com todas essas questões e ainda que instigue o professor a se constituir como profissional reflexivo, para que, de fato, possa contribuir para um ensino de línguas, notadamente, orientado por princípios textuais e discursivos, contemplando os diferentes usos da linguagem e a multiplicidade de contextos sociais.

Em outras palavras, a formação do professor deve estar relacionada com instrumentos que ampliem as práticas docentes. Nessa perspectiva, na próxima seção serão abordadas as práticas pedagógicas para o ensino de Língua Espanhola, apresentando algumas práticas de ensino e o uso das tecnologias digitais como suporte para o ensino de Língua Espanhola.

1.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA

Nesta próxima subseção, apresentaremos o conceito de práticas pedagógicas, bem como sua funcionalidade e importância para o desenvolvimento didático-pedagógico dentro da sala de

aula. Além disso, será feita uma explanação sobre a importância da tecnologia digital como ferramenta de imersão virtual e cultural nas aulas de Língua Espanhola.

1.3.1 Práticas Pedagógicas no Ensino de Línguas Estrangeiras

Para contextualizar as práticas pedagógicas nas aulas de Língua Espanhola, trouxemos os Parâmetros Curriculares Nacionais, que são consenso entre os documentos que norteiam a Educação Básica no Brasil o que acaba por prejudicar “(...) as línguas estrangeiras na escola regular passaram a pautar-se quase sempre, apenas pelo estudo de formas gramaticais, pela memorização de regras e pela prioridade da língua escrita, e, em geral tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade”(BRASIL, 2000, p. 26). O que acaba por prejudicar o ensino efetivo de uma língua, pois o aluno precisa reconhecer a língua como um instrumento essencial, como parte integrante do seu contexto de vida.

Além desse documento, podemos recorrer também as Orientações Curriculares para o ensino médio, que preveem o desenvolvimento de indicativos que possam “oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio” (BRASIL, 2004, p.8).

A partir do postulado feito pelo PCN e pelo OCEM, buscamos pensar em maneiras de melhorar o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Espanhola, assim surgiu a relevância do trabalho com práticas pedagógicas. Segundo Franco (2015), tratam-se de práticas pedagógicas as tentativas produzidas pelo professor no processo de ensino e aprendizagem. Para a autora são práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais, por isso elas são vivas, existenciais, por natureza, interativas e impactantes. Elas carregam com si mesmas intencionalidade “e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social” (FRANCO, 2015, p. 604).

Dessa forma, é possível acrescentarmos que uma aula só torna-se uma efetiva prática pedagógica quando, nas palavras da autora:

ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades. Configura-se sempre como uma ação consciente e participativa (FRANCO, 2015, p. 605).

Assim sendo, promover a intencionalidade em sala de aula se configura como sendo uma prática significativa que pode influenciar o desenvolvimento do ensino e aprendizado de um aluno. Pois, a partir de práticas pedagógicas intencionais que visem sanar os objetivos educacionais de ensino, os alunos podem ter mais interesse, vontade de aprender e interagir com o conteúdo lecionado. No caso de uma língua estrangeira essas práticas podem estar relacionadas ao contexto social do aluno, ligando a aprendizagem às vivências cotidianas do educando.

Entretanto, sabemos que mesmo que, em muitos momentos, o professor ofereça uma aula tomada de práticas pedagógicas intencionais, que busquem o desenvolvimento dos alunos, pode acontecer deles ainda resistirem ao que está sendo ensinado. Dessa maneira, a busca por uma formação crítica e reflexiva parece ser um caminho importante a ser traçado, pois a partir do diálogo e ressignificação de práticas pedagógicas poderá haver uma troca de conhecimento entre professor/aluno e aluno/professor dentro de sala de aula.

Nesse sentido, Franco (2015) declara que:

As práticas pedagógicas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela, de forma a garantir o ensino de conteúdos e de atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, através desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. O professor, em sua prática pedagogicamente estruturada, deverá saber recolher como ingredientes do ensino essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporar na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se considera necessário para o momento pedagógico do aluno (FRANCO, 2015, p. 608-609).

Por esse motivo, acreditamos que as práticas pedagógicas são alcançadas por meio de um extenso processo didático, o qual acontece de formas e meios distintos. Cabe então ao professor “desenvolver práticas pedagógicas eficazes que garantam a aprendizagem de todos. Assim sendo, [...] importa sobretudo equacionar processos pedagógicos que possibilitem, quer uma efetiva participação nos diferentes contextos, quer a realização de aprendizagens por parte de todos” (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 128-129).

Dessa forma, fica nítido que o trabalho do professor é muito mais que lecionar uma aula, mas é dedicar-se a buscar práticas pedagógicas essenciais para o sucesso de sua disciplina. No caso das práticas pedagógicas para o ensino de Língua Espanhola, o trabalho do professor é, entre outros, conseguir alcançar o aluno além da materialidade linguística da Língua Espanhola, mas buscar a função social que o aprendizado desse idioma carrega. Por esta razão, os PCN declaram que ao aprender uma língua estrangeira os alunos devem possuir:

Além da competência gramatical, o aluno precisa possuir um bom domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica. Esses constituem, no nosso entender, os propósitos maiores do ensino de língua estrangeira no ensino médio. (...) afinal, para poder comunicar-se numa língua qualquer não basta, unicamente, ser capaz de compreender e produzir enunciados gramaticalmente corretos. É preciso também, conhecer e empregar as formas de combinar esses enunciados num contexto específico de maneira a que se produza comunicação (BRASIL, 1999. 29).

De acordo com esse documento, o aluno não deve ser capaz apenas de ler, compreender ou produzir enunciados corretos gramaticalmente, mas ele deve saber comunicar-se e adaptar-se ao contexto de fala ao qual ele está inserido. O papel do professor vai surgir exatamente nesse ponto, pois as práticas educacionais intencionais surgem para integrar o aluno não só ao idioma aprendido em si, mas também às culturas, históricas e outras heranças sociais carregadas por ele. E, a partir desse conhecimento, o aluno provavelmente perceberá que aprender um novo idioma é aprender também sobre a nação ou nações as quais falam este idioma e como pode ser produzida a interação e comunicação por meio dele.

Outra questão bastante relevante quando se trata do aprendizado de uma nova língua é o quão motivado é o aluno em relação a este novo conhecimento. Por isso, as práticas pedagógicas intencionais que visem levar o aluno a ser mais motivado são bastantes significativas e podem estimular positivamente o aprendizado. Acreditamos também, que as práticas pedagógicas motivacionais podem despertar o interesse e o desejo por conhecer cada vez mais sobre uma língua estrangeira, ainda mais se esse ensinamento se relacionar com o contexto ao qual está inserido e com aquilo que o aluno já sabe. Dessa forma é importante ressaltarmos que:

Saber motivar implica ter presentes tanto os contextos da aprendizagem mais próximos como os mais distantes, desde o espaço físico até a família passando pelos ambientes informais e legais. Apenas considerando esses contextos, poder-se-ão entender alguns comportamentos não motivados para aprender (AFONSO TAPIA, 2000, p.9).

Nessa perspectiva, acreditamos que motivar os alunos pode ser uma prática efetiva para o gosto pela disciplina e para uma aprendizagem significativa. Desse modo, as práticas de ensino poderiam usar disso para melhorar cada vez mais o ambiente de sala de aula e fazer com que os objetivos educacionais sejam alcançados.

Abordando a questão com uma maior amplitude Callerari (2004) afirma que, parte dos professores considera que motivar os alunos em sala de aula significa valer-se apenas de recursos pontuais, como oferecer esporadicamente músicas e jogos, por exemplo. A maioria

dos professores não consegue e tampouco se preocupa em definir o conceito, mas tem grande interesse em conhecer técnicas e “receitas mágicas” que possam motivar seus alunos.

De acordo com os PCN, para o professor trabalhar de forma efetiva, algumas práticas pedagógicas como auxílio de instrumentos (som, vídeos, imagens, músicas, entre outros aparatos) de ensino em sala de aula podem ser eficientes para o Ensino de Línguas Estrangeiras. A esse respeito, os PCN exemplificam:

(...) na formulação dos objetivos, além das capacidades cognitivas, éticas, estéticas, motoras e de inserção e atuação social devem também ser levadas em conta as afetivas. É preciso lembrar que a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma atividade emocional e não apenas intelectual. O aluno é um ser cognitivo, afetivo, emotivo e criativo (BRASIL, 1998, p. 66).

Entretanto, devemos lembrar que, em conformidade com Callegari (2004), todos esses recursos e instrumentos utilizados para compor as aulas de LE devem ser trabalhados com sabedoria e intencionalidade educacional bem planejados, caso contrário, não trará ganhos para a vivência do aluno.

Além disso, cremos que atividades bem elaboradas e atrativas também são práticas pedagógicas para ter a atenção do aluno e conseguir mediar o conteúdo de maneira significativa. Sobre a execução de atividades, segundo Callegari (2008), tanto o tempo excessivo ocioso após a realização de atividades quanto tempo insuficiente para executá-las pode afetar o nível de motivação dos alunos em sala, já que em ambas situações o aluno pode dispersar. A partir disso, é fundamental que o professor observe com atenção o desenvolvimento das atividades, de forma que o tempo destinado a cada atividade seja adequado.

Assim, a aquisição de um segundo idioma está relacionada ao fato de se desenvolver habilidades linguísticas, o que só parece ser possível mediante uma intensa dedicação. Pois, é importante que haja um esforço para que o aprendizado se torne real e passe a fazer sentido na complexa rede de comunicação. Além da dedicação e esforço, salientamos mais uma vez, a importância da formação dos professores e das práticas docentes usadas ao ensinar uma língua estrangeira.

Diante disso, pode-se afirmar que as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor de Língua Espanhola podem desenvolver a competência leitora e escritora dos seus alunos, e é possível também despertar o gosto pela disciplina. No próximo item exploramos as tecnologias digitais como ferramenta de imersão virtual e cultural e suas funcionalidades no ensino de Língua Espanhola

1.3.2 Tecnologia digital como ferramenta de imersão virtual e cultural

Atualmente, a internet é utilizada como recurso tecnológico que permite que as pessoas conheçam, por meio da navegação virtual, diferentes povos, culturas, sociedades, costumes e línguas. Cremos que esse recurso pode contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem de um aluno em uma disciplina de Língua Estrangeira uma vez que ao aprendermos outra língua conhecemos sobre outras culturas e nações falantes daquele idioma.

Nesse sentido, com as tecnologias digitais, professores e alunos têm a oportunidade de alcançar virtualmente espaços que oferecem condições de conhecer, explorar e vivenciar experiências em outro idioma sem que haja necessidade de deslocar-se geograficamente. A internet oferece o livre acesso a informações para o desenvolvimento de competências que podem aproximar o aluno ao contato com a língua em questão, a Língua Espanhola, permitindo assim que haja a construção do conhecimento a partir da realidade linguística.

Sobre o ensinar a Língua Espanhola e a sua cultura e seus costumes, a internet apresenta caminhos internacionais e oferece o conhecimento de diferentes culturas, possibilitando uma proximidade maior dos usuários com o mundo e, especificamente com o seu uso dessa língua na prática. A LA torna-se uma importante aliada na utilização das tecnologias digitais, pois busca, por meio de outros caminhos, como é o caso das inovações tecnológicas melhorar a qualidade e eficiências das aulas. No caso das línguas estrangeiras, vemos inúmeros aplicativos e *softwares* disponíveis que ajudariam a melhorar e diversificar as práticas docentes em sala de aula.

Dessa forma, mesmo que o ensino de Língua Espanhola seja recente nas escolas brasileiras não se limita a professores, alunos e materiais didáticos impressos, mas, a partir dos recursos tecnológico abre-se um leque para um mundo interativo, cheio de possibilidades. Como afirma Kenski (2012):

O ciberespaço abre novas possibilidades e configurações para as pessoas aprenderem. Dispostas, informais, com muita vontade de aprender o que lhes interessa, sem discriminações, sem deslocamentos físicos reunidas virtualmente em “comunidades virtuais”, essas pessoas inauguram uma nova era para educação (KENSKI, 2012, p. 102).

Nesse contexto, com a integração das tecnologias digitais no espaço escolar para o ensino de Língua Espanhola, abrem-se possibilidades para o conhecimento do mundo fora da sala de aula. As tecnologias digitais podem oferecer insumo e imersão natural na língua e cultura dos países “*hispano hablantes*”, criando assim, oportunidades e desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação, escrita, compreensão oral e escrita.

Segundo Levy (1998) essa espécie de “mediação digital” vem transformar algumas atividades cognitivas envolvem a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva. “A escrita, a leitura, a escuta, o jogo e a composição musical, a visão e a elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o aprendizado, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em novas configurações sociais” (LÉVY, 1998, p.17).

No campo específico do ensino da Língua Espanhola, tratando-se sobre o ensino assistido pelo computador com o uso de equipamentos tecnológicos e *softwares* para auxiliar o professor. Esses instrumentos tecnológicos podem facilitar e complementar o ensino para apresentar e explicar novos conteúdos, oferecendo possibilidades de prática linguística, incluindo os alunos, avaliando o interesse e as habilidades deles.

O uso do computador pode ser efetivo nas escolas, principalmente para o ensino de línguas. As aplicações e variantes do uso do computador como instrumento básico ou usando como “enciclopédias e dicionários em revistas etc”, para complementar materiais mais tradicionais, que desde o início incorporaram computador-*Internet*, multimídia, videoconferência etc. Os equipamentos tecnológicos e tradicionais como o rádio, televisão, cassetes, todos esses artefatos tecnológicos podem ser utilizados para o desenvolvimento de tecnologias da linguagem em Língua Espanhola.

Para contextualizar o uso da tecnologia digital como ferramenta de imersão virtual e cultural programas de ensino de Língua Espanhola, em linha com as exigências do mundo globalizado, é importante que haja um processo de estruturação de aprendizagem em espaços em pilares de linguística e cultura, isto é, temos de assegurar a intersecção de aspectos linguísticos e socioculturais quando organizamos um curso em uma língua estrangeira, especialmente quando projetamos para situações de imersão linguística e cultural.

A tecnologia digital pode possibilitar que o docente consiga em sua própria prática refletir sobre a questão da importância de buscar identificar e analisar a sua prática pedagógica, com a intenção de contribuir assim, para a questão do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira, mediada por variadas tecnologias digitais de modo crítico e reflexivo.

Dessa forma, as tecnologias digitais podem ser ferramentas aliadas ao ensino, utilizando todas as possibilidades que esses artefatos disponibilizam, nesse contexto, se faz necessário descrever a integração das tecnologias digitais para o ensino de Língua Espanhola.

Segundo Quadros (2012), introduzir as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem tem sido uma maneira de transformar a vida dos alunos. Já que o ambiente virtual traz a facilitação da troca de informações e incentiva a construção autônoma do conhecimento a partir das atividades online.

Proporcionando uma visão numa perspectiva mais ampla, Wehmeyer (2006) afirma que uso de novas tecnologias para o ensino de uma Língua Estrangeira, no nosso caso a Língua Espanhola, funciona como uma ferramenta para explorar novos conhecimentos, para alcançar experiências culturais e ainda pode dar suporte a um aprendizado autônomo, já que a partir de uma atitude reflexiva o aluno acaba entendendo que estes recursos podem ajudá-lo a aperfeiçoar seu conhecimento e amadurecimento linguístico cada vez mais.

Além disso, segundo Mayrink e Gargiulo (2013, *apud*, MAYRINK; ALBUQUERQUE COSTA, 2017) há inúmeras vantagens em utilizar os recursos tecnológicos para melhorar as práticas pedagógicas em sala de aula, como a criação de espaços, comunidades e redes de interação que visam promover o uso real da língua estrangeira. Dessa maneira, a partir do uso de tecnologias poderá haver um enriquecimento linguístico, cultural e intercultural dos alunos, por meio das relações estabelecidas nos canais de comunicação. Com essas relações estabelecidas pelos canais de comunicação os alunos podem, de maneira autônoma, produzir e publicar textos. Além disso, a relação com o ambiente virtual pode promover a ampliação das práticas discursivas virtuais e o contato com diferentes gêneros discursivos.

Dessa forma, percebemos que incluir essas tecnologias digitais no ambiente escolar é um desafio que, aos poucos, tem sido enfrentado pelas comunidades escolares. Entretanto, cremos que este desafio não se restringe a relação professor-aluno, mas abarca toda a escola, seja diretores, secretariado ou funcionários em geral; pois, as tecnologias estão presentes na vida de todos e não se restringem, no contexto atual, apenas aos alunos e professores. Por esta razão, seria interessante que toda escola fosse capacitada para trabalhar com as tecnologias, isso ajudaria a melhorar a sala de aula e muitos problemas técnicos poderiam ser resolvidos ali mesmo. Nesse mesmo sentido, Duqueviz e Pedroza (2016) defendem:

Assim, pensar a educação e a relação existente entre escola, professor, aluno, conteúdo e sociedade em um mundo rodeado de tecnologias que facilitam o acesso à informação e a produção de conhecimento pode influenciar no processo de ensinar e de aprender o que ocorre em sala de aula. Para tanto, a discussão não pode se restringir à necessidade do uso das tecnologias digitais, faz-se necessário ampliá-la de modo a considerar as concepções do corpo administrativo, docente e discente sobre o que é ensinar, o que é aprender e de que forma as tecnologias contemporâneas podem contribuir para avançar no processo educacional (DUQUEVIZ; PEDROZA, 2016, p.57).

Discorrendo sobre essa temática, acreditamos que a constante presença das tecnologias digitais nas atividades socioculturais assumiu um papel importante na vida das pessoas, já que é impossível pensar na atualidade, sem o uso dos computadores e celulares, TV, rádio entre

outras tecnologias. Dessa forma, integrar as tecnologias ao ambiente pedagógico nada mais é que uma maneira de corresponder ao contexto social vigente.

É importante lembrar que existem vários *sites* educacionais gratuitos na internet, os quais promovem o ensino de línguas estrangeiras e muitos deles já estão sendo utilizados nas escolas. As redes sociais também parecem estar sendo utilizadas para o ensino de línguas, por meio de plataformas como *facebook*, *livemocha*, *twitter* entre outros. Além disso, os aplicativos para celulares têm sido muito úteis, com a utilização, por exemplo de aplicativos como *whatsapp*, *duolingo*, dicionários e outros.

Nessa perspectiva, as transformações tecnológicas pelas quais os diversos setores da sociedade estão passando exigem novas posturas do profissional da educação e da escola, evidenciando as necessidades da incorporação das tecnologias digitais, principalmente para o ensino de línguas, visto que as mídias podem ser um aparato tecnológico muito eficaz.

Por outro lado, é importante lembrar que mesmo que haja vários instrumentos tecnológicos disponíveis, muitas escolas ainda encontram diversas dificuldades que perpassam pela falta de estrutura (salas de vídeo, computador ou até mesmo a biblioteca) e pela não disponibilidade de aparatos tecnológicos (som, data show, entre outros), que auxiliariam no ensino de Língua Estrangeira, no caso da Língua Espanhola. Essas são barreiras comuns, principalmente, no contexto educacional público e muitos professores acabam paralisados e sem possibilidade de transformação dado o contexto político/social vivido pelo país.

Sendo assim, ainda pode ser um desafio para muitos professores inserir em suas práticas pedagógicas os recursos tecnológicos, deixando assim, de assumir apenas uma posição tradicional baseada somente no quadro, giz e livro didático, para então, abrir-se para novas possibilidades e práticas que podem tornar suas aulas mais atrativas e dinâmicas para os alunos.

Creemos, portanto, que para ensinar a Língua Espanhola, diante as novidades criadas pelas tecnologias digitais, o professor tem o desafio de cativar o aluno dentro da sala de aula para instigá-lo a reforçar os conhecimentos apreendidos fora do espaço escolar. Realizar um ensino tentando construir um aluno autônomo e que perceba a importância dos recursos tecnológicos e o quanto eles podem subsidiar o seu processo formativo deve ser um dos objetivos centrais do ensino de línguas.

Cabe, por fim, mencionar que criar este vínculo entre uso de tecnologias e práticas pedagógicas deve acontecer de maneira formativa, no sentido de usar os recursos disponíveis para melhorar e diversificar o ambiente de sala de aula, de forma consciente e reflexiva. Por essa razão, lembramos que, segundo Levy (1999), a tecnologia não é boa, nem má, mas depende do uso que se faz dela, do contexto em que se insere. A questão é definir qual recurso é adequado

para o ensino da Língua Espanhola, no contexto social vigente e como fazer uma utilização realmente significativa para promover o ensino e aprendizado dos alunos.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Delineamento de Investigação

A presente pesquisa se configura como estudo de caso, uma pesquisa descritiva, exploratória e de cunho qualitativo, que enquanto um recurso metodológico tem o propósito de reunir informações com o máximo de aprofundamento para a contextualização da temática eleita para a pesquisa.

Justificamos a opção pelo estudo de caso por esta ser “um tipo de pesquisa que focaliza um fenômeno original ou singular, tratado por um processo delimitado e bem definido de investigação e cujos resultados contribuem para a descrição ou explicação de um fenômeno” (MARTINS, 2015, p.42).

Nesse sentido, esta investigação se encaixa, na categoria de pesquisas descritiva e exploratórias. As pesquisas descritivas, segundo Rizzini, Castro e Sartor (1999, p. 29) se caracterizam por “determinar a natureza e a intensidade de dado fenômeno. A coleta de dados não objetiva estabelecer relações ou fazer previsões. O objetivo é a descrição das condições existentes”. Enquanto, por meio das pesquisas exploratórias “busca-se conhecer com maior profundidade o assunto, de modo a torna-lo mais claro ou construir questões importantes para a condução da pesquisa” (RAUPP; BEUREN, 2006, p.80). Dessa forma, parece-nos que estas categorias de pesquisas são adequadas para nosso estudo, já que elas visam se aprofundar, conhecer e explorar um problema afim de responder ao objetivos de uma pesquisa.

Além disso, é importante esclarecermos que esta trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, um estudo que pretende apreender os dados coletados visando, em última instância, alcançar o conhecimento de um fenômeno histórico que é significativo em sua singularidade (MINAYO, 2003).

A pesquisa qualitativa caracteriza-se segundo Bogdan e Biklen (1994, *apud* MARTINS, 2005) por ter um ambiente natural como fonte dos dados e o pesquisador aparece nesse contexto como instrumento chave. A pesquisa qualitativa, segundo eles é essencialmente descritiva e os pesquisadores preocupam-se com todo o processo e não apenas com os resultados e produtos e, por fim, os pesquisadores procuram analisar seus dados indutivamente e, por isso o significado é sua principal preocupação.

Dessa maneira, esclarecemos que nossa investigação partiu dos pressupostos teóricos elencados anteriormente para responder aos objetivos geral e específicos aqui propostos. Os quais sejam.

2.2 Contexto de Geração de Dados

Os dados desta pesquisa foram obtidos a partir de observação de aulas de Língua Espanhola assistidas em quatro escolas, duas escolas particulares e duas escolas públicas. Escolhemos quatro escolas do Sul de Minas Gerais, pois na cidade escolhida, nem todas as escolas têm a Língua Espanhola na grade curricular e as demais escolas não aceitaram fazer parte desta pesquisa. Além disso, às aulas foram assistidas no período de dois meses, de acordo com o horário da professora regente e da pesquisadora. Assim, foram selecionadas quatro escolas participantes e denominadas por letras A, B, C e D.

Escola A

Na escola A, que é uma escola pública, a Língua Espanhola é oferecida de forma obrigatória na grade curricular do Ensino Médio com duas aulas semanais, sendo a única Língua Estrangeira ofertada nesse segmento. As aulas assistidas foram em turmas do segundo ano do Ensino Médio com aproximadamente 40 alunos por sala.

Escola B

Na escola B que é uma escola pública, a Língua Espanhola é oferecida de forma opcional, com duas aulas semanais no sexto horário, sendo a segunda Língua Estrangeira ofertada nesse segmento, o inglês é a língua estrangeira obrigatória. As aulas assistidas foram em uma única turma mista com alunos do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio com aproximadamente 38 alunos.

Escola C

A escola C é uma escola particular. Nessa escola particular, a Língua Espanhola é oferecida de forma obrigatória, com uma aula semanal, dentro da grade do Ensino Médio. A escola oferece duas Línguas Estrangeiras, sendo a Língua Espanhola e a Língua Inglesa. As aulas assistidas foram em uma única de primeiro ano do Ensino Médio com aproximadamente 30 alunos.

Escola D

A escola D é uma escola particular. Nela o ensino da Língua Espanhola é oferecido de forma obrigatória com uma aula semanal de acordo com a grade do Ensino Médio da escola. Também tem a Língua Espanhola na grade do Ensino Fundamental como disciplina obrigatória, com duas aulas semanais nesse segmento. A escola oferece duas Línguas Estrangeiras, a Língua Espanhola e a Língua Inglesa. As aulas assistidas foram em uma única turma do primeiro ano do Ensino Médio com aproximadamente 35 alunos.

2.3 Sujeitos que participaram da geração de dados

A partir do contexto de geração dos dados apresentado anteriormente, passamos agora a explicar quem foram e como os sujeitos participantes da pesquisa atuaram no desenvolvimento deste estudo.

Para a realização desta investigação foi feito um contato inicial da pesquisadora com as escolas, direção e respectivos professores. Neste momento foi explicado aos futuros sujeitos da pesquisa os objetivos, os procedimentos e também foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade, garantindo-lhes total discricção e não divulgação de suas identidades. A partir do instante que o consentimento foi dado pelos sujeitos de pesquisa iniciou-se o período de observação da prática docente dos professores. As anotações foram efetuadas nas aulas durante um bimestre com base nas premissas da pesquisa qualitativa.

Na sequência, questionários foram aplicados aos professores de Língua Espanhola, para, só então, ser feita uma análise de todo o material coletado: as observações das aulas e os questionários aplicados. Os dados foram tabulados e analisados de forma que possam vir a atender aos objetivos da investigação.

O quadro abaixo intitulado "Sujeitos participantes da pesquisa" é um recorte da parte inicial do questionário respondido pelos professores de Língua Espanhola das escolas públicas e particulares de uma cidade do Sul de Minas em Abril de 2018. A fim de preservar a identidade dos participantes, eles foram denominados de professor A, B, C e D. Da mesma forma, as escolas foram denominadas A, B, C e D.

QUADRO A: Sujeitos participantes da pesquisa

QUESTIONÁRIO	PROFESSOR A	PROFESSOR B	PROFESSOR C	PROFESSOR D
1-IDADE	35 anos	30 anos	44 anos	36 anos
2- FORMAÇÃO	Habilitação plena em Letras Espanhol	Letras Português/ Inglês Cursando Letras/ Espanhol	Letras Português/Inglês e Letras/ Português Espanhol	Letras/ Português Espanhol
3- SEGMENTO QUE LECIONA	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Fundamental e Ensino Médio
4- DISCIPLINAS QUE LECIONA	Língua Espanhola	Língua Portuguesa e Língua Espanhola	Língua Portuguesa e Língua Espanhola	Língua Espanhola
5- TEMPO DE MAGISTÉRIO	1 a 3 anos	1 a 3 anos	Mais de 10 anos	5 a 10 anos
6- REDE DE ENSINO	Pública	Pública	Particular	Particular

2.4 – Instrumentos da Pesquisa

Foi realizada uma observação direta da prática pedagógica em sala de aula de quatro professores durante o período de um bimestre (aproximadamente dois meses), sendo dois de rede pública e dois de rede privada. Os instrumentos utilizados foram as notas de campos registradas diariamente pela pesquisadora e também foram levantados dados complementares por meio de um questionário (ANEXO1).

2.5 – Perspectiva de análise dos dados

A partir dos objetivos, contexto de geração dos dados e caracterização dos sujeitos da pesquisa, optamos por ter como foco de análise a Teoria Fundamentada nos Dados(TFD). Fizemos esta escolha, pois entre várias teorias para interpretar os dados, a Teoria Fundamentada

dos Dados buscar compreender de forma qualitativa o contexto social e entender o fenômeno investigado a partir desta perspectiva.

Para compreendermos essa teoria Strauss e Corbin (1990) relatam que a TFD é uma metodologia de campo que objetiva gerar construtos teóricos que explicam a ação no contexto social sob estudo. Ela é utilizada para fornecer uma explicação teórica de um problema delimitado a uma área distinta, ou seja, de um estudo particular, baseado em quatro critérios para julgar a aplicabilidade da teoria ao fenômeno estudado, a saber: ajuste, compreensão, generalização e controle.

A TFD foi originalmente desenvolvida pelos sociólogos americanos: Barney Glaser e Anselm Strauss (1967) e ficou conhecida como abordagem ou como método, que trata do modo de construir indutivamente uma teoria assentada nos dados, por meio de análise qualitativa e que, agregada ou relacionada a outras teorias, poderá acrescentar ou trazer novos conhecimentos a área do fenômeno (LAPERRIÈRE, 2008). Dessa forma, o intuito desse método é encontrar à teoria, elaborar ou descobrir explicações válidas de fenômenos naturais.

Seguindo-se aos princípios da metodologia qualitativa, na TFD o investigador procura processos que estão acontecendo na cena social, partindo de uma série de hipóteses, que unidas umas às outras, podem explicar o fenômeno, combinando abordagens indutivas e dedutivas.

Segundo Lowenberg (1993), a teoria está fundamentada nos dados, não em um corpo existente de teoria, embora possa englobar diversas outras teorias, não pretendendo rechaçar ou provar, mas sim acrescentar novas perspectivas ao entendimento do fenômeno, por esse motivo, trata-se de explicar e analisar os dados a partir do olhar do pesquisador. Para o autor, ela tem características indutivas, e é gradualmente construída ou emerge após a coleta dos dados ter iniciado. O trabalho dedutivo é usado para derivar dos códigos iniciais, indutivos, as diretrizes conceituais ou hipóteses, a fim de amostrar mais dados para gerar a teoria. Strauss e Corbin (2009) acreditam que todos os procedimentos da teoria fundamentada nos dados têm o objetivo de identificar, desenvolver e relacionar conceitos.

Vale ressaltar que a proposta central da TFD é viabilizar a análise dos dados de forma que estes sirvam de base para a formulação de teorias capazes de explicar problemas sociais. Os autores Strauss e Corbin (2009) compreendem que as técnicas e procedimentos da TFD são úteis também para pesquisadores que não desejam construir uma teoria, mas que tem interesse em realizar um ordenamento conceitual para seus dados de pesquisa. Isto é, realizar uma descrição como forma de gerar conhecimento, chegar a um conjunto de resultados e tentar trazer contribuições para a área que se está estudando, sendo esse o nosso objetivo ao construirmos as análises e discussões dos dados. É nesse sentido que será usado também esse recurso na

construção da pesquisa, uma vez que o uso da TFD possibilita fazer uma descrição a partir de um determinado objeto investigativo de forma a produzir saberes que podem contribuir para áreas do conhecimento.

Ainda buscando compreender a TFD, podemos citar Charmaz (2009) que explica que os métodos da TFD oferecem uma vantagem analítica para a pesquisa. Esses métodos são úteis na análise de histórias etnográficas, narrativas bibliográficas ou na análise qualitativa de entrevistas, questionários, com a vantagem adicional de apresentar diretrizes explícitas e flexíveis com indicações de como proceder na análise e organização dos dados na realização dos mais diversos estudos.

Os métodos da TFD, portanto, favorecem a percepção sobre os dados desde o início da pesquisa, com diretrizes sistemáticas para a coleta e a análise dos dados, na tentativa de descobrir o que acontece nos ambientes de pesquisa e como os participantes explicam seus enunciados e ações. Para Charmaz (2009), a TFD é um modo do pesquisador aprender sobre o mundo que estuda e um método para elaboração de teorias para compreender mais sobre esse mundo.

Entretanto, neste trabalho especificamente não há a pretensão de elaborar uma teoria em si sobre o objeto pesquisado, mas sim de construir discussões e reflexões entorno das práticas pedagógicas no ensino de Língua Espanhola, apresentando considerações pertinentes para o processo de formação do professor de Língua Espanhola.

Tendo principalmente a TFD como referência, as notas de campo e questionários dos professores participantes foram analisados. O caminho seguido pelos pesquisadores adeptos pela TFD inicia-se pelos dados construídos por meio das observações, das interações e dos materiais que reuniram sobre o tópico ou ambiente que investigam, no caso dessa pesquisa: as notas de campo - provenientes das observações - e os questionários. Assim, os pesquisadores estudam seus primeiros dados, classificando-os, separando-os e sintetizando-os por meio da codificação qualitativa. Codificar, segundo Charmaz (2009, p. 69):

Significa categorizar segmentos de dados com uma denominação concisa que simultaneamente, resume e representa cada parte dos dados. Os seus códigos revelam a forma como você seleciona, separa e classifica os dados para iniciar uma interpretação analítica sobre eles (CHARMAZ, 2009, p. 69).

Em sua obra Charmaz (2009) apresenta as etapas de codificação características da TFD:

Codificação inicial: fase em que o pesquisador realiza uma análise linha por linha, ou frase por frase, ou incidente por incidente, que lhe permite permanecer aberto a todas as direções possíveis indicadas pela leitura dos dados. É nessa fase que o pesquisador desperta o seu pensamento analítico, permitindo que novas ideias e os primeiros códigos surjam.

Codificação focalizada: o pesquisador usa códigos iniciais mais significativos ou frequentes para classificar, sintetizar, integrar e organizar grandes quantidades de dados e, conseqüentemente, detecta e desenvolva as categorias que se destacam dentre esses dados.

Codificação teórica: é um nível mais sofisticado de codificação, já que os códigos teóricos especificam relações possíveis entre categorias desenvolvidas pelo pesquisador na codificação focalizada (CHARMAZ, 2009, p. 72).

Além dessas três etapas de codificação, os autores Strauss e Corbin (2008), criaram a **codificação para o processo**, a qual, juntamente com a codificação inicial e focalizada, foi escolhida para ser utilizada neste estudo. Nesse sentido, esclarecemos que, segundo Strauss e Corbin (2008), objetivo da codificação para o processo é observar a ação ou interação presentes nos processos para ver se elas se organizam em estágios, fases ou se são sequenciais, e são relevantes quando queremos observar a relação intra e interconjuntos de gêneros de texto.

Portanto, optamos por utilizar a proposta de codificação inicial e focalizada de Charmaz (2009) e também a codificação para o processo de Strauss e Corbin (2008). Dessa forma, não iremos chegar na fase de construção de uma teoria da codificação teórica de Charmaz (2009), pois o interesse nos dados de pesquisa é apresentar considerações sobre os objetivos e as características do tipo de codificação que utilizamos para analisar as notas de campo e os dados dos questionários.

Escolhemos este método e não outro, pois essa pareceu ser uma das maneiras adequadas de organizar e de sistematizar os dados em análise. As categorias criadas a partir dos dados pareceu nos direcionar às discussões as quais acreditávamos ser de maior relevância e pudemos explorar cada uma delas. Além disso, apesar de existirem várias teorias para interpretar os dados, a Teoria Fundamentada dos Dados busca compreender de forma qualitativa o contexto social e entender o fenômeno investigado a partir desta perspectiva.

2.6 Etapas da TFD utilizadas para Análise dos Dados na pesquisa

A partir dos pressupostos teóricos feitos anteriormente, foi elaborado um planejamento de análise dos dados a partir das etapas da TFD.

1- Planejamento da pergunta de investigação: Nessa pesquisa tivemos como ponto de partida o objetivo de respondermos, por meio da observação de aulas, a nossa principal questão: Como acontece a prática docente dos professores de Língua Espanhola em duas escolas públicas e duas escolas particulares em uma cidade do sul de Minas Gerais?

2- Coleta de dados: Juntamos todos os dados recolhidos durante da pesquisa, as notas de campo das aulas assistidas e os questionários respondidos pelos professores.

3- Codificação para o processo: Este momento, optamos por um trabalho intrínseco do pesquisador diante dos dados, especialmente das notas de campo registradas durante a observação dos dados. Buscamos, dessa maneira, estabelecer relações teóricas entre a ação e interação nas sala de aula, observadas a partir do nosso olhar de pesquisadores.

4- Codificação Inicial: Nessa etapa, revisamos e analisamos o material coletado, fizemos um trabalho exaustivo, observando linha a linha de todo material disponível encontrado no decorrer da pesquisa, para, posteriormente, criar as categorias de investigação.

5-Codificação Focalizada: Neste momento, utilizamos dos resultados da investigação inicial para criar e determinar, por meio da seleção de dados, categorias de investigação. Esse processo aconteceu por meio da análise dos dados encontrados na codificação inicial, e sob o olhar da pesquisadora na tentativa de encontrar respostas para compreendermos os objetivos de pesquisa. Essas categorias serviram para determinar e organizar nossa instigação, com o intuito de responder aos objetivos elencados na pesquisa.

6- Validação da teoria, nessa etapa apresentamos os resultados a investigação.

Inicialmente, fizemos uma seção dedicada às notas de campo, nela buscamos traçar reflexões sobre alguns momentos vivenciados e registrados durante a pesquisa. A coleta das notas de campo teve início com a observação das aulas de Língua Espanhola dos professores participantes e em cada aula notas de campo foram escritas com a intenção de serem articuladas à discussão central da pesquisa, observar a prática docente dos professores de Língua Espanhola em escolas do sul de Minas Gerais.

Isto posto, as categorias dessa investigação foram codificadas de acordo com os dados da pesquisa. Para esses dados criamos Desenhos de Investigação para as categorias criadas:

Categoria 1 – Contexto Social de ensino da Língua Espanhola: nessa categoria analisamos a disposição da Língua Espanhola nas escolas públicas e particulares, a quantidade de aulas e o material didático e fizemos um contraponto das duas realidades. A intenção de criarmos esta categoria foi respondermos ao nossos objetivos gerais: apresentar o contexto de ensino da Língua Espanhola nas escolas públicas e particulares e comparar as práticas didático-pedagógicas dos professores da escola pública com as dos professores da escola particular e o uso da tecnologia digital na escola pública com as dos professoras da escola particular. Para que esse objetivo fosse cumprido, optamos por relacionar as respostas dos questionários as notas de rodapé, pois as observações complementavam o que as professoras responderam nos questionários;

Categoria 2 – Aula de Língua Espanhola: nessa categoria analisamos as práticas pedagógicas dos professores, manejo de classe, metodologia de ensino e abordagem do conteúdo em sala de aula. Neste momento, respondemos ao objetivo geral: descrever como a Língua Espanhola tem sido trabalhada em sala de aula nos dois contextos. Para que esse objetivo fosse cumprido, optamos por relacionar as respostas dos questionários as notas de rodapé, pois as observações complementavam o que as professoras responderam nos questionários;

Categoria 3 - Percepção do professor de Língua Espanhola, nessa categoria analisamos a postura do professor em sua prática. Neste momento retomamos ao objetivo geral de pesquisa, investigar o trabalho docente de quatro professores de Língua Espanhola em duas escolas públicas e duas escolas privadas de uma cidade do Sul de Minas Gerais. Para que esse objetivo fosse cumprido, optamos por relacionar as respostas dos questionários as notas de rodapé, pois as observações complementavam o que as professoras responderam nos questionários.

Na análise dos dados poderemos conhecer fenômenos da realidade, a partir dos dados colhidos na pesquisa, por meio do método qualitativo para observar e realizar investigações sociais. Assim, na próxima seção apresentamos a análise dos dados obtidos na notas de campo e nos questionário, nas premissas da TFD, analisando e respondendo inicialmente aos objetivos geral e específicos do estudo, com embasamento nos autores utilizados na fundamentação teórica dessa pesquisa.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados foi feita nas premissas da TFD, de acordo com as observações das aulas assistidas (notas de campo) e o resultado dos questionários respondidos pelos professores participantes, visando atender aos objetivos da pesquisa. Utilizamos as codificações inicial, focalizada e para o processo com intuito de organizar os dados e criar as categorias nas premissas da TFD. As categorias foram criadas a partir da codificação do dados para investigar e tentar responder os objetivos da pesquisa. Dessa forma, vamos apresentar os dados entrelaçados à teoria apresentada na investigação e às análises por meio da TFD.

Ao analisarmos as notas de campo e os dados dos questionários fizemos a opção de adotar a **codificação inicial** de Charmaz (2009) que ocorre a partir da atitude do pesquisador olhar para os dados como um todo, aberto a todas as possibilidades de análise. Essa atitude fica bem sinalizada por meio dos desenhos de pesquisa, os quais foram produzidos a partir dos dados da pesquisa, e nessa etapa, revisamos e analisamos exaustivamente o material coletado para

generalizar as categorias iniciais. Além disso, fizemos uso da **codificação para o processo** dos autores Strauss e Corbin (2008), dando destaque à observação da ação ou da interação presentes nos processos estudados.

Posteriormente, trabalhamos com a **codificação focalizada** também de Charmaz (2009), este momento trata-se da busca do pesquisador por perceber nos dados características que atendam ou que construam as categorias.

Portanto, foram criadas três categorias:

Categoria 1 – Contexto Social de ensino da Língua Espanhola: nessa categoria analisamos a disposição da Língua Espanhola nas escolas públicas e particulares, a quantidade de aulas e o material didático e fizemos um contraponto das duas realidades.

Categoria 2 – Aula de Língua Espanhola: nessa categoria analisamos as práticas pedagógicas dos professores, manejo de classe, metodologia de ensino e abordagem do conteúdo em sala de aula.

Categoria 3 - Percepção do professor de Língua Espanhola, nessa categoria analisamos a postura do professor em sua prática.

Essas categorias atendem ao que a autora postula sobre elas resumirem e representarem uma das partes dos dados em que se quer dar destaque durante a sua interpretação analítica. Essas categorias foram elaboradas diante dos dados, relacionando as notas de campo aos registros feitos por meio dos questionários. Buscamos, dessa maneira, estabelecer relações teóricas entre a ação e interação nas sala de aula, observadas a partir do nosso olhar de pesquisadores.

Inicialmente, criamos uma seção dedicada apenas às reflexões sobre notas de campo provenientes das observações, após isso desenvolvemos as categorias 1, 2 e 3, as quais entrelaçam os dados das notas de campo e dos questionários. Dessa forma, esclarecemos que as notas de campo foram lidas e analisadas tendo em vista atender aos objetivos da pesquisa, por isso, foram apresentadas algumas considerações sobre as aulas durante o processo de produção deste estudo.

3.1 Reflexões sobre notas de campo provenientes das observações

Como foi relatado anteriormente, escolhemos este momento para dar destaque a alguns momentos vivenciados e registrados durante a pesquisa. Dessa forma, afirmamos que coleta de dados feita nas escolas e teve início com a observação das aulas de Língua Espanhola dos professores participantes. Durante cada aula observada, notas de campo foram escritas com a

intenção de serem articuladas com as respostas dos questionários. Essas aulas foram observadas a partir de critérios como manejo de aula, práticas pedagógicas, uso de tecnologias digitais, entre outros.

Como pesquisadores em exercício, uma das questões que nos chamou a atenção ao longo de nosso percurso acadêmica e, que nos incomodou foi a distância da realidade social vivida entre as escolas públicas e particulares que trabalham com o ensino da Língua Espanhola. Por esta razão, criamos um quadro, onde há reflexões provenientes do contexto vivenciado dentro de cada instituição escolar.

Durante a observação das aulas fizemos notas de campo das aproximadamente 16 aulas assistidas em cada Instituição de Ensino, a temática utilizada foi a anotação de todo desenvolvimento da aula, com foco no manejo de classe. Observamos a parte ensinada pelos professores, entre elas, gramática, interpretação textual, compreensão oral e auditiva. (Se puder melhorar, por termos mais técnicos).

As reflexões abaixo apresentam de forma superficial alguns pontos observados do material didático, o uso das tecnologias e pratica docente.

Quadro B: Reflexões das notas de campo provenientes da observação

OBSERVAÇÃO DAS AULAS	REFLEXÃO
<p>ESCOLA A (Pública)</p> <p>PROFESSOR A</p>	<p>Apesar da sala de aula estar lotada, do material de didático escasso e muitas vezes falhas estruturais e/ou defeitos dos poucos recursos tecnológicos, percebemos que as práticas pedagógicas utilizadas pela professora da escola A parecem oportunizar a aprendizagem e o interesse dos alunos, principalmente nas aulas em que as tecnologias digitais foram utilizadas. Ressaltamos também que parece que os alunos estavam comprometidos com a disciplina, pois todos fizeram as atividades e levaram para professora dar o visto.</p>
<p>ESCOLA B (Pública)</p>	<p>Com as observações das aulas da escola B, pudemos compreender que mesmo a sala de</p>

<p>PROFESSOR B</p>	<p>aula estando lotada, o material de didático fosse escasso e muitas vezes houvesse falhas estruturais e sem muitos recursos tecnológicos, a professora utilizava sempre de uma apresentação inicial da aula, para saber o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto e, posteriormente executava as atividades. Isso fazia com que suas aulas sempre cumprissem seus objetivos de ensino.</p>
<p>ESCOLA C (Particular)</p> <p>PROFESSOR C</p>	<p>Ao observar o contexto de trabalho da professora da escola C, notamos que a escola possui recursos didáticos e tecnológicos, como computadores e sala de informática. A professora atentou para as necessidades de aprendizagem dos alunos, embora tivesse apenas uma aula por semana.</p>
<p>ESCOLA D (Particular)</p> <p>PROFESSOR D</p>	<p>Na escola D, percebemos que os alunos têm envolvimento e interesse pelo conteúdo e possuem empatia com a professora e com a disciplina, pois participam das aulas. A professora trabalha com muito entusiasmo.</p>

Podemos perceber que os dados sistematizados no quadro acima cumprem com a **codificação inicial**, trazendo uma visão geral dos dados, mas, principalmente da **codificação focalizada e codificação para o processo**, porque já são trechos de interpretação do pesquisador.

Dessa forma, podemos refletir a partir do Quadro B em que apresentamos o contexto do ensino da Língua Espanhola e as aulas de cada professor, que na codificação para o processo da TFD retrata a ação ou interação presentes na investigação, a sequência da aula de cada professor e como eles mediam o conhecimento, expondo o conteúdo que desejam ensinar, os quais influenciam na recepção positiva ou não do conhecimento pelos alunos.

Observando a práticas pedagógicas da disciplina, juntamente com o planejamento de aula e atividades e o modo de executá-las, presentes no Quadro B, percebemos que elas apresentam informações relevantes para o contexto de ensino-aprendizagem de uma língua

estrangeira. Pois, por meio das experiências vivenciadas na pesquisa e a partir do “olhar do pesquisador” observamos, como relatado no quadro o empenho dos professores ao lecionarem a disciplina Língua Espanhola, tanto na escola pública como na escola particular.

Portanto, o contexto de cada escola representa uma realidade diferente, com necessidades específicas. Em umas escolas o material e as tecnologias digitais eram fracos e, muitas vezes, falhos. Em outros contextos, o material era de qualidade e a escola possuía recursos digitais, entretanto, não avisa tempo hábil para explorar ao máximo o conteúdo e os recursos disponíveis. Essas informações são relevantes por demonstrar para nós, pesquisadores, que a sala de aula é um ambiente de constantes transformações e cada realidade demanda necessidades específicas.

Dito isso, voltamos a pensar na formação docente inicial e continuada como um princípio básico para a formação integral do professor, visto que as situações como as observadas na pesquisa, muitas vezes, não são previstas. Mas, com o auxílio de pesquisas e com a troca de experiências entre professores em formação, podem ser antecipadas e discutidas, pensando sempre em práticas pedagógicas que viabilizem soluções de problemas previamente esperados.

Além disso, o documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), nos alerta a respeito de algumas questões que são importantes quando pensamos em aula de línguas estrangeiras. Segundo o documento (BRASIL, 2004) as propostas de produção de conhecimento deveriam ser delineadas por meio das necessidades da sociedade no momento em vigor. Dessa forma, a preocupação mais importante ao trabalharmos com línguas estrangeiras deveria ser buscar a formação de indivíduos, no sentido de promover a consciência social, criatividade, e uma maneira de pensar e ver o mundo, a partir do conhecimento linguístico adquirido.

A partir das instruções desse documento, só podemos chegar à conclusão de que além de bons materiais, recursos digitais e tempo hábil para lecionar um conteúdo, nossa preocupação em ensinar uma língua estrangeira, no nosso caso a Língua Espanhola, devemos buscar ensinar sobre cultura, respeito e consciência social, para que além de conhecer a gramática de uma língua, os alunos sejam capazes de aprender e de respeitar outras culturas e realidades diferentes das nossas.

Além disso, outra questão que foi observada no momento da pesquisa foi o distanciamento das instituições públicas e particulares, seja por falta de infraestrutura, materiais didáticos escassos/ não atualizados, falta de recursos tecnológicos etc. Entretanto, a partir da pesquisa empreendida, observamos que essas barreiras de distanciamentos têm sido rompidas

pelo esforço e dedicação dos docentes em questão, pois mesmo com poucos materiais e recursos eles têm se dedicado a construir aulas no mesmo nível das escolas que possuem mais recursos. Dito isso, lembramos mais uma vez relevâncias do processo de formação continuada dos professores, bem como o planejamento bem orquestrados de aulas, buscando práticas pedagógicas intencionais para cumprir seu objetivo em cada conteúdo lecionado.

Além disso, segundo Demo (2007) mesmo que ainda exista esta distância entre as escolas públicas e particulares, é preciso que haja um movimento em conjunto para melhorar o sistema educacional no país, para o autor, o desafio de melhorar a qualidade da educação pública é muito mais importante, pois ela representa a população em geral. Por esta razão, é uma responsabilidade social de todos os cidadãos brasileiros.

Por fim, podemos perceber que os dados sistematizados cumprem com a função de estabelecer um olhar amplo dos dados, e a partir da TFD foi permitido construir hipóteses e proposições partindo diretamente dos dados, buscando compreender o contexto e todas as nuances que estão implícitas no momento do ensino da Língua Espanhola nas duas frentes - pública e particular - das escolas pesquisadas. Esses dados também nos dão um vislumbre do objetivo geral (e específicos) deste trabalho que consiste em investigar o trabalho docente de quatro professores de Língua Espanhola em duas escolas públicas e duas escolas privadas de uma cidade do Sul de Minas Gerais.

3.2 Os Questionários

Como mencionado na metodologia, os questionários foram categorizadas de acordo com os dados dos participantes e observando os objetivos específicos da pesquisa: i) apresentar o contexto de ensino da Língua Espanhola nas escolas públicas e particulares; ii) descrever como a Língua Espanhola tem sido trabalhada em sala de aula nos dois contextos; iii) comparar as práticas didático-pedagógicas dos professores das escolas públicas com as dos professores das escolas particulares.

Dentro das considerações sobre a codificação focalizada construímos quadros (ANEXOS 2) que mostram as respostas dos questionários. A parte 1 (QUADRO 1) do questionário diz respeito a formação do professor e materiais didáticos, já parte 2 (QUADRO 2) do questionário está voltada para aula de Língua Espanhola, práticas de ensino, tecnologias e percepção do professor. Optamos por colocar os quadros em anexo (ANEXO 2), pois gostaríamos de dar maior foco às análises em si.

3.3 CATEGORIA 1: Contexto Social do Ensino da Língua Espanhola

Nessa categoria, os dados foram encontrados em duas ferramentas diferentes: as notas de campo e também os questionários (ANEXOS 2) e foram atrelados, pois a observação do fenômeno vem completar as respostas dos questionários.

A Seguir temos o desenho de pesquisa sobre a CATEGORIA 1:

CATEGORIA 1: Contexto Social do Ensino da Língua Espanhola

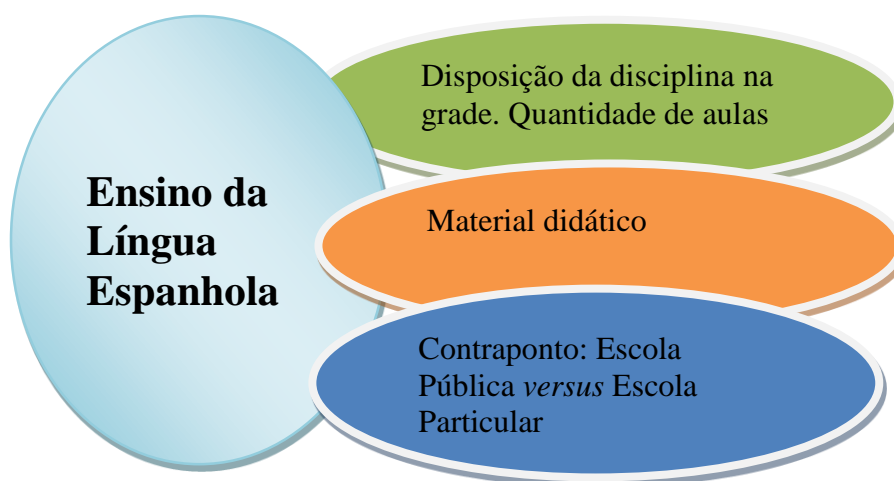


FIGURA 1: Categoria 1 Ensino da Língua Espanhola

A seguir notas de campo contemplando a categoria de Ensino da Língua Espanhola:

ESCOLA A

A escola adotou o livro didático “Cercanía Jovem”, volume 2, que está dividido em unidades que contemplam: vocabulário, gramática e compreensão textual. O livro possui também atividades auditivas, acompanhadas por CD. O livro é emprestado para os alunos e eles não podem escrever nos livros, por isso, todas atividades propostas são transcritas no caderno. As aulas foram observadas no primeiro ano do Ensino Médio em uma turma composta por 40 alunos.

ESCOLA B

O livro didático adotado era o “Cercanía jovem”, volume 1, que está dividido em unidades que contemplam: vocabulário, gramática e compreensão textual. O livro possui também atividades auditivas, acompanhadas de CD. A professora sempre levava alguma atividade extra que era copiada para os alunos. As aulas eram basicamente com o uso do quadro, giz e livro didático. As aulas foram observadas no primeiro ano do Ensino Médio em uma turma composta por 40 alunos.

ESCOLA C

As aulas foram assistidas em uma turma do segundo ano do Ensino Médio, a qual possuía 26 alunos. A escola usa a apostila do sistema de ensino SAS, que é um material comprado pelo aluno e, portanto, ele faz todas as atividades diretamente na apostila.

O material adotado pela escola contempla: gramática, vocabulário e compreensão textual, e não dispõe de CD para as atividades auditivas. Nesse caso, quando a professora aplicava a atividade auditiva, ela utilizava a internet e recursos tecnológicos da escola.

ESCOLA D

As aulas foram observadas no terceiro ano do Ensino Médio em uma turma composta por 44 alunos. O material didático utilizado é o livro “*Palabras Compartidas*”. Esse livro contempla: gramática, vocabulário e compreensão de texto. Os alunos têm também dois livros extras, sendo o livro de atividades preparatórias para o Enem e um exemplar de infográficos. Nas aulas observadas, a professora apresentava a matéria da aula e já aplicava as atividades do livro e os alunos faziam, após terem todos terminado o reensino era feito de forma oral.

A respeito da disposição da Língua Espanhola nas escolas públicas e particulares: de acordo com as informações adquiridas nos questionários (ANEXOS Quadro2, Questão 7) observamos que as Escolas A, C e D a disciplina de Língua Espanhola é oferecida de forma obrigatória na grade curricular de ensino. Já na Escola B a disciplina é ofertada de forma opcional. Verificamos também a quantidade de aulas de Língua Espanhola nas escolas, (ANEXOS Quadro2, Questão 6). Além disso, as escolas A e B, que são escolas públicas, têm 2 aulas semanais e as escolas C e D, que são escolas particulares, têm apenas uma aula de Língua Espanhola semanal.

Acreditamos, portanto, na expressiva relevância do trabalho que tem sido feito nessas escolas, uma vez que a Língua Espanhola é a língua falada pela maioria países fronteiriços do Brasil e ensinar este idioma é também ensinar ao aluno sobre o contexto social e histórico da

nossa nação. Além disso, esta é uma forma de resistência em relação a desvalorização que temos visto essa língua sofrer dada as políticas públicas instituídas no nosso país.

Portanto, mesmo que em cada contexto de pesquisa a demanda tenha sido diferente, ofertar a disciplina é um grande avanço, visto que há um processo de retirada por completo da disciplina a partir da reforma do Ensino Médio.

Sobre o material didático também de acordo com os dados obtidos nos questionários, comprovamos que nas escolas A, B e D os professores de Língua Espanhola utilizam o livro didático (ANEXOS Quadro 1, Questão 8), já na escola C o professor utiliza o sistema de apostilado. Observamos nos questionários (ANEXOS Quadro 2, Questão 11) que os professores utilizam também tecnologias variadas para complementar o material didático e diversificar a aula, como, computadores, *data show*, som, rádio, celular e *tablet*. As escolas A e D utilizam um total de três tecnologias, enquanto a escola B utiliza dois tipos de tecnologias e a escola C utiliza apenas uma.

Observamos que os materiais didáticos, como livros, apostilas, dicionários entre outros, estão sendo manuseados nas aulas de Língua Espanhola. Entretanto, verificamos que o livro didático/apostilas são usados praticamente em todas as aulas, sendo a referência para o professor, comprovamos ainda que as tecnologias digitais estão presentes nas aulas de Língua Espanhola, nas escolas analisadas.

A partir observação das aulas nas escolas, vimos que o computador, *data show*, celular, entre outras tecnologias, como o som CD e DVD que mesmo não estão ligados a internet, auxiliam nas aulas auditivas, para a conversação e assimilação do conteúdo.

Nesse sentido, é possível afirmar que o surgimento dessas novas tecnologias no contexto educacional beneficia e amplia as possibilidades do contato real com a língua hispânica, por meio da internet abrindo o leque de possibilidade e acesso a *sites*, *blogs*, vídeos etc. Por outro lado, mesmo as tecnologias que não tenham acesso à internet podem conectar, por meio de vídeos ou áudios, ao uso real da língua de gravações de falantes nativos incorporados ao ensino.

Portanto, “os recursos tecnológicos são compreendidos como essenciais para o conhecimento, tanto dos alunos quanto dos professores, e facilitadores do acesso à informação e do processo de ensino e aprendizagem pelos participantes” (DUQUEVIZ; PEDROZA, 2016, p.55).

É importante chamarmos a atenção para uma questão que segundo Duqueviz e Pedroza (2016) pode acontecer que mesmo que essas tecnologias venham proporcionar uma oportunidade de comunicação e interação reais além do ambiente tradicional de ensino de línguas estrangeiras, é importante que seja mantido entre seus objetivos, a comunicação real

com pessoas/culturas em uma segunda língua. Pois, caso isso não aconteça, as tecnologias podem estar sendo usadas como aparatos para reproduzir o mesmo sistema de ensino anterior as tecnologias.

Dessa forma, podemos concluir que mesmo que os professores estejam utilizando as tecnologias em suas aulas de Língua Espanhola, parece que não havia um processo crítico/reflexivo para empreender e gerenciar melhor estes recursos pedagógicos para aprimorar cada vez mais suas práticas em sala de aula.

Seguindo com as observações, iremos contrapor os contextos sociais das duas realidades, visto que as escolas A e B são públicas e as escolas C e D são particulares. Podemos afirmar que o ensino de Língua Espanhola nas escolas investigadas apresentam diversos materiais didáticos, disposição de oferta da disciplina variada e quantidades de aulas distintas. Esses fatores fazem com que as aulas também sejam aplicadas de formas diferentes, conforme pudemos observar, principalmente, por meio das notas de campo.

Nas escolas observadas, a quantidade de aulas, o material didático e até a número de alunos por sala, são diferentes nas escolas públicas e particulares, conseqüentemente, a qualidade do ensino pode ser comprometida.

Dessa forma, segundo Demo (2007) podemos afirmar que ainda existe um distanciamento entre a escola particular e a escola pública, pois a escola pública os recursos surgem a partir do governo estadual e federal, o que faz dessa escola totalmente dependente da situação política/social do país. Por outro lado, as escolas privadas que são mantidas por iniciativas privadas e sofrem pressão pelo mercado e, por consequência, dos pais dos alunos que frequentam essas instituições. Nesse último contexto de ensino, o professor é incentivado a um processo de formação permanente, dentro da premissa que se o professor aprende bem, o aluno também o poderá fazer. Portanto, o contexto particular de ensino é aceitável e esperado que o aluno tenha um nível mais elevado.

A posição de Demo (2007) nos conduz ao pensamento de que, mesmo que no atual momento tenhamos encontrado o ensino da Língua Espanhola em duas escolas públicas e um contexto com menos recursos em relação as escolas particulares, ainda há uma luta para que a disciplina não seja tirada da grade curricular dos alunos. E mesmo que com menos recursos em relação ao material e aos recursos que as escolas no contexto particular, as escolas públicas têm conseguido fazer um ótimo trabalho, visto que os professores sempre buscam soluções para melhorar suas práticas pedagógicas.

Por fim, ao categorizar, e analisarmos os dados dos questionários e refletirmos a respeito das notas de campo percebemos que as escolhas práticas de ensino utilizadas pelo professor de

Língua Espanhola, podem afetar diretamente no rendimento das aulas. Por esta razão, cada escolha feita pelo professor no contexto de ensino deveria ser feita para melhorar e facilitar o aprendizado dos alunos e, mesmo com tantos empecilhos, por falta de materiais, falta de suporte e estrutura para práticas diferenciadas, cabe a ele agir com autonomia e pensar em diferentes maneiras de alcançar seus objetivos de ensino.

O documento OCEM (BRASIL, 2004) discorre a esse respeito afirmando que o papel do professor em situações como essas seria de fornecer soluções para resolver o processo de ensino e aprendizagem que pode ter ficado defasado por alguns dos motivos citados anteriormente. Então, a formação do professor para autonomia está baseada na criação de estratégias e mecanismo para resolução de problemas presentes no dia a dia das aulas de Língua Espanhola.

Dessa forma, esclarecemos que esta discussão foi proposta com o intuito de responder aos objetivos gerais de nosso trabalho: apresentar o contexto de ensino da Língua Espanhola nas escolas públicas e particulares e compararmos as práticas didático-pedagógicas dos professores nesses dois contextos.

3.4 CATEGORIA 2: Aula de Língua Espanhola

Nessa categoria, os dados foram encontrados em duas ferramentas diferentes: as notas de campo e também os questionários (ANEXOS 2) e foram atrelados, pois a observação do fenômeno vem completar as respostas dos questionários.

A Seguir temos o desenho de pesquisa sobre a CATEGORIA 2.

CATEGORIA 2: Aula de Língua Espanhola

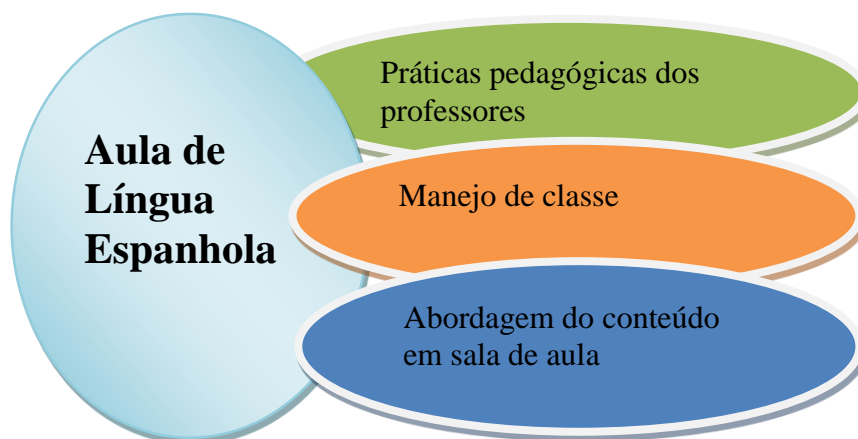


FIGURA 2: Categoria 2: Aula de Língua Espanhola

Nas práticas pedagógicas dos professores, de acordo com as informações adquiridas nos questionários (ANEXOS Quadro 1, Questão 12), observamos que em todas as escolas analisadas as aulas eram ministradas em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola. Nesse contexto, os dados dos questionários (ANEXOS Quadro 1, Questão 16) mostram que os professores descrevem algumas práticas de ensino mais usadas em suas aulas de Língua Espanhola. Como é possível observar a seguir:

PROFESSOR A: *“Em salas com muitos alunos procuro trabalhar atividades em grupos. Zona de conhecimento compartilhada. Teoria de Paulo Freire, segundo essa teoria, o aluno interage com os colegas e constrói o conhecimento e o professor é o mediador”*.

PROFESSOR B: *“Utilizo sempre as tecnologias, minha forma de avaliação contínua dá muito certo, os alunos fazem as atividades em duplas. Os jogos também servem para memorizar o vocabulário”*.

PROFESSOR C: *“Gosto de trabalhar com músicas, vídeos e séries. Procuro valorizar o aluno, gosto de elogiar, mas o respeito faz que eles gostem e levem a sério a disciplina”*.

PROFESSOR D: *“Eu uso Canções teatro, jogos debates, rodas de conversa. A interdisciplinaridade faz interagir com outras disciplinas”*.

De acordo com as respostas dos questionários percebemos que tanto nas escolas públicas quanto nas escolas particulares os professores têm práticas de ensino diferentes, mas todas com o objetivo de terem bons resultados dos alunos e gerarem gosto pela disciplina.

Franco (2015) declara quando o professor está exercitando sua prática docente, ele pode ou não estar trabalhando de forma pedagogicamente adequada, pois, para ele, isso só acontece quando o professor consegue fazer uma reflexão crítica de sua prática e de suas intencionalidades ao propor tais práticas em sala de aula. Nesse sentido, o autor defende que não basta o professor lecionar rotineiramente suas aulas, é preciso, antes de qualquer coisa voltar-se para reflexão e buscar suas intencionalidades, no sentido que produzir aulas que respondam a suas expectativas educacionais e alcancem seus objetivos de ensino.

Dessa forma, em concordância com o autor, acreditamos que todas as práticas pedagógicas devem perpassar por esse processo de reflexão, pensando no objetivo o qual deseja-se alcançar e no contexto social dos alunos. Afinal, esse processo reflexivo é também uma prática do professor linguista aplicado.

Para dissertarmos a respeito do manejo de aula ⁵recorremos as notas de campo para relatar o trabalho dos professores em sala de aula. Por essa razão, recortamos alguns trechos, os quais acreditamos ser representativos do contexto ao qual gostaríamos de apresentar:

PROFESSOR A: A professora também utilizava nas aulas o auxílio das tecnologias digitais, tais como computador, caixa de som e data show. Para as aulas expositivas, sobre a cultura hispânica, todas as atividades eram de acordo com o livro didático e como no planejamento anual da disciplina.

Para manter a organização da sala, a professora sempre pedia para os alunos fizessem as atividades individualmente, para evitar conversas paralelas. As atividades propostas para fazer em casa eram corrigidas na aula seguinte com a participação da maioria dos alunos.

PROFESSOR B: A maioria das aulas eram ministradas em português, as atividades eram feitas em duplas ou trios e sempre corrigidas na mesma aula. A escola não possuía recursos de tecnologias digitais, nem dicionários de Língua Portuguesa/Língua Espanhola. A única tecnologia utilizada pela professora durante as aulas era o som com o CD para a realização das atividades auditivas. Nas aulas expositivas a maioria dos alunos prestavam atenção e participavam das aulas.

PROFESSOR C: Para as atividades de interpretação e tradução os alunos utilizam o celular conectado à internet, eles não usavam o dicionário impresso, somente o digital. O sistema de ensino adotado pela escola também possui uma plataforma digital em que os alunos fazem atividades semanalmente. Os alunos participavam efetivamente das aulas, apresentando disciplina e respeito. Durante o período de observação das aulas a professora aplicou um simulado valorizado, e os alunos tiveram um grande índice de acertos.

PROFESSOR D: Destacamos uma aula em que a professora trabalhou com as classes gramaticais em Língua Espanhola. Ela utilizou um jogo, em que a turma foi dividida em quatro equipes, a equipe que mais acertasse a classificação gramatical de cada palavra, ganhava um ponto. Essa atividade despertou muito entusiasmo nos alunos. Para efetuar essa prática a professora utilizou fichas com palavras e o quadro para fixar cada palavra em seu correto lugar na classificação gramatical. As aulas foram ministradas em português, somente as leituras de textos eram feitas em Língua Espanhola.

Abordagem do conteúdo em sala de aula: As notas de campo mostraram alguns pontos da abordagem do conteúdo na aula de Língua Espanhola.

⁵ Forma como professor conduz a aula. A organização e o conteúdo foram observados durante as aulas e essas situações foram escritas nas notas de campo.

PROFESSOR A: Durante esse período de observação de aulas, a professora aplicou várias atividades, destacamos uma atividade avaliativa de pesquisa sobre os países Hispânicos, a qual foi feita em casa. Para essa atividade os alunos foram divididos em grupos e, posteriormente, foi apresentada para a classe. Todos os grupos fizeram apresentações orais com o uso das tecnologias digitais, notebook, data show, e as partes escritas da pesquisa foram entregues a professora.

PROFESSOR B: A avaliação dos alunos era feita de forma contínua, ou seja, o aluno era avaliado em todas as aulas pelas atividades feitas. Em uma aula diferenciada a professora levou uma música em Língua Espanhola para que os alunos escutassem e completassem com verbos, depois eles fizeram o reensino e a tradução da música.

PROFESSOR C: As aulas foram ministradas em português, os textos foram lidos em Língua Espanhola pela professora e com a participação dos alunos. Todas as atividades dadas nas aulas foram corrigidas oralmente na mesma aula.

PROFESSOR D: A professora sempre pedia para os alunos realizarem as atividades preparatórias para o ENEM em casa e eram corrigidas no quadro no início da aula seguinte. Durante as aulas as atividades propostas eram feitas em duplas, somente o teste valorizado que a professora aplicou foi feito individualmente. Nesse teste os alunos acertaram mais da metade das questões. Depois a professora fez o reensino do teste sanando as dúvidas.

Em primeira análise, percebemos a utilização, pela maioria das professoras, de algum tipo de tecnologia digital. Isso demonstra que as tecnologias digitais têm trazidos novos desafios educacionais para a escola e tem abrido acesso a informação, comunicação etc. por esse motivo, elas oportunizam novas maneiras de aprendizagem e promovem valores e atitudes requeridas socialmente neste novo estágio de desenvolvimento da sociedade (KENSKI, 2003).

Além, disso notas de campo relatadas anteriormente demonstram como eram ministradas as aulas no contexto de cada escola. Pudemos notar que cada professor optava por um tipo de postura e trabalho durante suas aulas. Entretanto, a partir das experiências vivenciadas fica bastante nítido que todas as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes foram propostas com objetos de alcançar o sucesso no aprendizados dos alunos.

Em conformidade com isso, Franco (2015) declara que quando o professor está em aula, no momento em que ele está lecionando, há diferentes circunstâncias presentes, como: conhecimento do que está sendo ministrado, utilização de técnicas didáticas, perspectiva pedagógica, infraestrutura, quantidade de alunos em sala, interesse e receptividade dos alunos, conhecimentos e vivências prévias etc. E, para Franco essas circunstâncias são bastante

significativas e podem conduzir a uma boa interação, podem despertar interesse nos alunos e, por fim, podem desenvolver de maneira proficiente o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a partir respostas relatadas pelos professores de Língua Espanhola e sistematizadas nos quadros em anexos (ANEXO 2) e dos dados das notas de campo, é possível declares que os documentos mostram que a as escolhas das práticas pedagógicas eram bastantes diversificadas, mas todos os professores demonstraram que seus objetivos educacionais eram alcançar o sucesso no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, o que por vezes fazia com que os alunos se interessam pela aula.

Portanto, a partir da discussão anterior nosso intuito foi responder ao objetivo geral de nosso trabalho: descrever como a Língua Espanhola tem sido trabalhada nos dois contextos apresentados.

3.5 CATEGORIA 3 Percepção do professor de Língua Espanhola

Nessa categoria, os dados foram encontrados em duas ferramentas diferentes: as notas de campo e também os questionários (ANEXOS 2) e foram atrelados, pois a observação do fenômeno vem completar as respostas dos questionários.

A Seguir temos o desenho de pesquisa sobre a CATEGORIA 3.

CATEGORIA 3 Percepção do professor de Língua Espanhola



FIGURA 3: Categoria 3 Percepção do professor de Língua Espanhola

Primeiramente, nosso objeto foi observar a postura dos professores em relação a sua própria prática. Para analisar a postura do professor de Língua Espanhola recorreremos aos dados dos questionários, (ANEXOS Quadro1, Questão 8) em que os professores descrevem a

percepção dos alunos em uma aula tradicional, com giz, livro didático e quadro, percebemos que nas escolas A, C e D, a resposta para essa indagação confirma que o interesse dos alunos nesse tipo de aula é em média participativo. Desse modo, sustentamos essa análise com os dados dos questionários, (ANEXOS Quadro 2, Questão 9) em que os professores descrevem a percepção dos alunos em uma aula com a utilização de tecnologias digitais. Percebemos que em todas as escolas participantes da pesquisa, nesse modelo de aula os professores relatam que as aulas são bastante participativas, pois os alunos gostam das aulas com o uso das tecnologias.

Nesse sentido, a pesquisa mostra (ANEXOS Quadro 2, Questão 10) que todos os professores responderam unanimemente que a tecnologia é um método válido para o ensino de Língua Espanhola, cada professor justificou sua resposta da seguinte maneira:

PROFESSOR A: As tecnologias são ótimas ferramentas de ensino, pois possibilitam o desenvolvimento das habilidades de audição e fala, de forma bem real, já que o ensino de Língua Espanhola acontece em um país de Língua Portuguesa.

PROFESSOR B: As tecnologias digitais podem auxiliar para o ensino de Língua Espanhola.

PROFESSOR C: As tecnologias digitais podem ajudar o aluno na aprendizagem, tornando assim aprazível.

PROFESSOR D: Para diferentes formas de aprendizagem.

Dessa maneira, a partir do ponto de vista unânime dos professores a respeito das tecnologias digitais na educação, podemos lembrar que uma das grandes vantagens proporcionadas por elas é justamente a facilidade de encontrarmos informações e acessarmos diversas formas de conhecimentos que podem agregar melhorias para educação, pois, em muitos contextos, as tecnologias digitais poderiam garantir aos professores maiores possibilidades para ampliarem o horizonte de suas práticas pedagógicas.

Levy (1999) acrescenta que utilizar de técnicas capazes de ampliar o esforço pedagógico das escolas é indispensável no planejamento educacional. Para ele, as mídias, multimídias interativas, utilização do computador entre outros; são exemplos vivos, que se usados de maneira pertinente, ou seja, de maneira significativa, podem auxiliar as práticas pedagógicas do professor.

É importante ressaltar também que percebemos o papel essencial desempenhado pelos professores no exercício em suas práticas pedagógicas como mediador de conhecimentos, por esta razão, ele deve estar sempre atento aos seus objetivos para que obtenha sucesso no uso de suas práticas pedagógicas intencionais e para que assim elas sejam bem desenvolvidas e alcancem o sucesso esperado.

Nesse sentido, podemos esclarecer que sabemos que no ambiente escolar, perpassam inúmeras dificuldades para implementação das tecnologias digitais, como, por exemplo: falta formação continuada de professores, falta de infraestrutura, falta de financiamento público/privado etc. E apesar deste contexto social vivenciado no nosso país, vemos, a partir dos questionários e das notas de campo, que os professores têm aceitado os desafios de incluir em suas práticas docentes, práticas pedagógicas que utilizem as tecnologias e por isso mesmo essas dificuldades vêm sendo superadas e as tecnologias, aos poucos e na medida do possível, vêm sendo incorporadas na educação.

Assim, no caso da Língua Espanhola, Quadros (2012) assegura que incluir as tecnologias digitais no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira vem contribuindo para melhorar a autonomia dos alunos, pois aqueles que sempre foram subordinados a sala de aulas tradicionais que, em muitos momentos, os professores eram detentores do conhecimento, acabam por descobrirem outras possibilidades em um ambiente amplo e rico para construção de conhecimento que surge a partir das tecnologias digitais.

Além disso, buscamos entender por meio do questionário, se os professores participantes desta pesquisa já fizeram ou fazem algum curso de formação continuada dos professores de Língua Espanhola. Para investigar sobre a formação continuada analisamos os dados dos questionários (ANEXOS Quadro 2, Questão 9), nela os professores participantes descrevem alguns cursos que participaram depois de sua formação.

Verificamos que nas escolas A e D os professores participaram de cursos de formação continuada voltados para o ensino de Língua Espanhola, já na escola C a professora participou de um curso em outra área da educação e na escola B a professora não participou de nenhuma capacitação depois de sua formação inicial.

Os dados dos questionários (ANEXOS Quadro 2, Questão 10), mostram que todos professores investigados têm interesse em participar de cursos diversos de formação continuada relacionados ao ensino de Língua Espanhola.

Professor A: Curso de Língua Espanhola para expansão do conhecimento.

Professor B: Curso de Tecnologias Digitais para o ensino e línguas.

Professor C: Formação de professores, para atualização de práticas docentes.

Professor D: Curso de Língua Espanhola para aprofundar os conhecimentos do idioma.

As respostas dos professores mostram que os professores são participantes e envolvidos em novas propostas. Esse interesse reflete diretamente nas escolhas didáticas e na sua atuação, percebemos, portanto que nas respostas que a maioria dos professores depois de sua formação inicial participaram de capacitações, demonstrando interesse e busca de atualização.

Nesse sentido, concordamos com Celani (2000) quando afirma que a pesquisa na área da linguística aplicada deve levar o pesquisador a ultrapassar a barreira apenas dos estudos linguísticos, fazendo-o considerar a importância de seu objeto de pesquisa “no equacionamento de problemas de ordem educacional, social e até política” (CELANI, 2000, p.17).

Especificamente sobre a reflexão de sua prática no intuito de avaliar a necessidade de continuar se aperfeiçoando na área em que atua, podemos comprovar o interesse desses professores de Língua Espanhola em aprofundar os seus conhecimentos e melhorar sua prática em sala de aula. Em linhas gerais, percebemos que as práticas pedagógicas, envolvem os saberes dos professores desde a sua formação inicial, mas que eles desejam continuar a buscar novos conhecimentos.

Além disso, segundo as OCEM (BRASIL, 2004) é importante que sempre lembrarmos que da função cidadã de ensinarmos uma língua estrangeira e pormos em prática esse ensinamento. É importante também que saibamos colocar praticar os letramentos em sala de aula para os usos reais da língua estrangeira, além de nunca perdermos o foco nas habilidades de leitura, comunicação oral e a prática da escrita.

Por fim, nessa última seção buscamos mais uma vez retomar nosso objetivo geral, o qual foi investigar a prática docente de quatro professores de Língua Espanhola em exercício em uma cidade do Sul de Minas Gerais. Nesse momento tivemos a oportunidade de levantar discussões as quais acreditamos ser relevantes para este contexto de estudo: uso de tecnologias em aulas de Língua Espanhola e formação continuada de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a língua é um dos instrumentos usados pelas sociedade para que haja comunicação e por meio dessa comunicação conhecemos culturas, tradições e histórias de diferentes povos. Neste estudo, portanto, foi dado destaque a Língua Estrangeira-Língua Espanhola.

Esta língua foi introduzida em nosso país no ano de 1919, como disciplina oficial do colégio Pedro II (LISBOA 2009 p. 206, *apud* PARAQUET, 2006). A partir de então, um longo processo foi iniciado para que fosse dada a devida importância a este idioma. Porém, foi apenas no ano de dois mil e cinco que o governo vigente sancionou a lei 11.161/2005, na qual o presidente da república decretou como obrigatório o ensino da Língua Espanhola em todo o país. Diante disso, escolas públicas e privadas deveriam adequar-se em até cinco anos a esse decreto a partir da data de publicação da lei

Entretanto, apesar de a sanção desse projeto ser considerada um marco se forem ponderadas as diversas tentativas anteriores de destacar a importância do estudo da Língua Espanhola no Brasil. Infelizmente, depois de avanços e investimentos de diferentes órgãos, para adequar as escolas a obrigatoriedade de ofertar a Língua Espanhola no Brasil, a lei 11.161 foi revogada em dois mil e dezesseis.

Desde então tem havido um enorme esforço de escolas e instituições públicas para que este idioma seja mantido na grade curricular dos alunos e é nesse contexto de pesquisa que este estudo fundou-se. Nesse sentido, buscamos compreender como a Língua Espanhola estava sendo trabalhada no contexto de ensino atual, em uma cidade do Sul de Minas

Salientamos que as análises dos dados dessa investigação foram feitas nas premissas da TFD com o intuito de acrescentar novas perspectivas ao entendimento do fenômeno de acordo com os objetivos da pesquisa.

Desta forma, de acordo com de todos os aspectos abordados nessa pesquisa, compreendemos a relevância do ensino de Língua Espanhola nas escolas, visto que essa seja uma maneira de estreitar laços com os países vizinhos e ampliar o panorama linguístico de nossos alunos.

Além disso, partir da observação das aulas, relatadas por meio das notas de campo, e a análise dos dados dos questionários, percebemos que a Língua Espanhola tem sido trabalhada, mesmo que em apenas 4 escolas do município, tanto nas escolas públicas, como nas escolas particulares. Ficou claro também, a partir das respostas dos professores nos questionário que há a intenção de se capacitarem e eles se preocupam em trabalhar com práticas pedagógicas que melhorem a qualidade de suas aulas.

Descobrimos, por meio deste estudo, que os recursos e a disponibilidade de oferta da disciplina nas escolas analisadas são diferenciados, cada escola possui o seu material didático. Além disso, foi observado que todos os professores participantes da pesquisa buscavam utilizar tecnologias digitais em suas aulas. Entretanto, nas escolas públicas havia menos recursos que nas escolas particulares, o que em muitos momentos limitava o professor no exercício de suas práticas pedagógicas.

Outra questão que é importante ser esclarecida, é que no contexto das escolas particulares parece que há bastante interesse em oferecer a Língua Espanhola como disciplina obrigatória para formação dos alunos. Entretanto, é necessário que salientemos para uma questão mais ampla, pois, ao nosso ver ainda há uma inquietação por parte dos professores que lecionam essa disciplina nas escolas públicas, já que a reforma do Ensino Médio não prevê a

Língua Espanhola como disciplina obrigatória e nem mesmo é citado na LDBEN algum respaldo em defesa desse ensino.

E mesmo sabendo dessa realidade, nas escolas investigadas percebemos que os professores se comprometem com sua prática docente, mesmo sabendo que na BNCC a Língua Espanhola não aparece como língua estrangeira. Dessa forma, ainda existe a preocupação de que com a Reforma do Ensino Médio a Língua Inglesa se tornará a língua estrangeira oficial na grade curricular do Ensino Médio.

Por fim, a partir do que foi estudado até aqui, que as escolas têm se dedicado em manter o ensino da Língua Espanhola e mesmo ainda não sabemos até que quando esta disciplina estará nas grades curriculares dos colégios e acreditamos na suma importância deste idioma para formação dos nossos alunos. Dessa forma, e apesar das limitações instauradas pelas políticas educacionais do nosso país, esperamos que esse estudo sirva de aporte teórico para novas pesquisas na área de Língua Espanhola e Linguística Aplicada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P.de. **Linguística aplicada: ensino de línguas & comunicação**. 3.ed. São Paulo, SP: Pontes, 2009.
- ALMEIDA FILHO. **Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira**, mimeo, 1996b.
- AFONSO TAPIAA., J.; FITA, C. E. **Motivação em sala de aula: o que é, como se faz**.ed. São Paulo: edições Loyola, 2000.148p.
- BRASIL, **Lei Nº 11.161**, de 5 de Agosto de 2005. Brasília: 2005. Disponível: em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> Acesso em 08 de setembro de 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 18/2007**. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb018_07.pdf.>Acesso em 08 de setembro de 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 15/2015**Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=31071-cne-ceb-parecer-n015-2015-pdf&category_slug=dezembro-2015-pdf&Itemid=30192>Acesso em 08 de setembro de 2017.
- BRASIL, **Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação**. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=31071-cne-ceb-parecer-n015-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em 01 de Dezembro de 2017.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna**. Brasília: MEC, 1999.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 1999a.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira / Secretaria de Educação Médio**. Brasília: MEC, 1999b.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**.vol 1 Brasília: MEC, 2006.p.239

BRASIL. **Portal do MEC** disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12870-ensino-de-lingua-espanhola>> Acesso em 05 de Junho de 2017.

BRASIL. Novo Ensino Médio - perguntas e respostas. **Portal do MEC**. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em 21 de Janeiro de 2019.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica**. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Brasília: MEC/SEF.(2005).

BRASIL. **Ministério da Educação**. Orientações curriculares do ensino médio. Brasília, DF, 2004.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Papirus Editora. Campinas: Papirus, 2ª edição, 1996..

CALLEGARI, M. O. V. **Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis**. Análise e intervenção num centro de estudos de línguas de São Paulo. 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 230p.

CALLERARI, M. O. V. **Saborear para saber: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula – um estudo com alunos e professores de espanhol do ensino médio**. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP2004.

CAVALCANTI, M. C.; DA MOITA LOPES, L.P. **Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro**. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 17, n. 1, 1991.

CALVET, J. L. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CELANI, M. A. A. **A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira**. In: FORTKAMP, Mailce Borges; TOMITCH, Leda Maria Braga (Org). **Apectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Insultar, 2000.p.17-32.

CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In MAGALHÃES, M. A. (org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagens e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, pp. 37-56.

CELANI, M. A.A. Ensino de Línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?, in LEFFA, V.J.(org). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001, p.21-40.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Artmed/Bookman: Porto Alegre, 2009.

COSTA, E. G.; BARROS, C.S. PERSPECTIVA FUNCIONALISTA PARA A FORMAÇÃO (META) LINGUÍSTICA DE PROFESSORES DE ESPANHOL: AS FORMAS DE TRATAMENTO. **Revista do GEL**, v. 12, n. 2, p. 30-63, 2015.

CORREA, D. A. Política Linguística e Ensino de Língua. **Calidoscópico**. Vol. 7, n. 1, p. 72 -78, jan/abr 2009. Disponível em: www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4856/2114. Acesso em: 28/08/18.

DEMO, P. Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbróglis educacionais. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 15, n. 55, 2007.

DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L. C.. Concepções de estudantes sobre recursos tecnológicos na aula de espanhol. **Psicologia da Educação**, n. 42, p. 49-59, 2016.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil**, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 191-204, 2003.

LISBOA, M.F.G (2009). **A obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil: implicações e desdobramentos**. Disponível em<<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/viewFile/1227/911>> Acesso em 20 de Julho de 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas, Papyrus, 2012.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista diálogo educacional**, v. 4, n. 10, 2003.

KERSCH, D. F.; MELLO, F. C.ina. Dos documentos oficiais à formação de professores: representações no tocante ao ensino de espanhol no Brasil. **Domínios de Lingu@gem**, v. 8, n. 1, p. 91-107, 2014.

LAPERRIÈRE A. **A teorização enraizada (groundedtheory): procedimento analítico e comparação com outras abordagens similares**. In: Poupart J, Deslauriers JP, Groulx LH,

- Laperrière A, Mayer R, Pires AP. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes; 2008. p. 353-409.
- LEFFA, V.J. (2001). **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras**. In: LEEFA, V.J. (org). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: Educart, p.333-355.
- LEVY, P. A. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Edições Loyola, 1998;
- LEVY, P. A. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- LOPES, L. P. M. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola, 2006.
- LOWENBERG, J. S. **Interpretative research methodology: broadening the dialogue**. Adv. Nurs. Science, v. 16, n. 2, p. 57-69, 1993.
- MAGALHÃES, L. M. **Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor**. A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 239-259, 2001.
- MAYRINK, Mônica Ferreira; ALBUQUERQUE-COSTA, Heloísa. Ensino presencial e virtual em sintonia na formação em línguas estrangeiras. **The ESPECIALIST**, v. 38, n. 1, 2017.
- MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, A. **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro** (Edição Bilingüe). Brasília: Embajada de España en Brasil/Consejería de Educación, 2009 (Col. Orellana).
- MARTINS, R. X. Metodologia de pesquisa: guia prático com ênfase em educação ambiental. **Lavras: UFLA**, 2015.
- MENDES, E. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In. LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp.667-678 - ISBN 978-85-232-1230-8.
- MOITA LOPES, L. P. Fotografias da linguística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 15, n. 3, 1999.
- MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

- MORAES, F.S. (2010). **Ensino de Língua Espanhola: desafios à atuação docente**. Dissertação de Mestrado. São Paulo.:UNIMEP.Disponível em:<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/10032011_120607_dissertacao.pdf>Acesso: 20 de Julho de 2018.
- MORETTI, L. V. et al. A desvalorização do ensino de Inglês nas escolas públicas e as consequências para o mercado. **Revista Científica Hermes**, v. 7, 2012.
- NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.
- QUADROS, G. B. F. Aprendendo idiomas em ambientes virtuais na internet. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 5, n. 2, p. 1-12, 2012.
- RAJAGOPALAN, K. (2011). A norma linguística do ponto de vista da política linguística. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 121-128.
- RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2006.
- RINALDI, S. **Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro**. 2006. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C. S. D. **Pesquisando...: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais**. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999
- SILVA, M. V. da. (Des)políticas linguísticas no Brasil: a reforma do ensino médio e a exclusão do ensino de língua espanhola na educação básica. **Revista Diálogos (RevDia)**, "Edição comemorativa pelo Qualis B2", v. 6, n. 2, mai.-ago., 2018.
- SELLANES, R. B. G. "A Língua Espanhola no Mundo"; **Brasil Escola**. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/espanhol/predominancia-da-lingua-espanhola.htm>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2019.
- SOUSA, M. G. S. **A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina- Pi: revelações a partir de histórias de vida**. 2008, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação –UFPI)
- STRAUSS, A., CORBIN, J., 1990. **Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedure and Techniques**. Sage, NewburyPark, London.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research. Thousand Oaks: Sage Publications, 1990. 267 p.**

- STRAUSS, A.; CORBIN, J. Introdução. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2008.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TURBIN, A.E.F. (2010). **Das lamentações as realizações possíveis: um estudo de caso com professores de inglês da rede pública de São Paulo**. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: **Educat**, p. 125-133, 2001.
- WEHMEYER, C. O. T. **O ensino com o uso de recursos informatizados na aprendizagem da língua espanhola por idosos**. (Dissertação) 2006. 97p. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

ANEXO 1**QUESTIONÁRIO (Professores)****1-Identificação**

Idade:

Formação:

Escola:.....

2-Você leciona no (a):

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental – 1º Segmento (1º ao 5º ano)
- Ensino Fundamental – 2º Segmento (6º ao 9º ano)
- Ensino Médio
- Ensino Técnico
- Ensino superior

3- Qual (is) disciplina (s) você leciona? Pode marcar mais de uma opção.

- a. Espanhol
- b. Inglês
- c. Português
- d. Outra (s) _____

4- Tempo de magistério:

- a- 1 a 3 anos
- b- 3 a 5 anos
- c- 5 a 10 anos
- d- Mais de 10 anos

5- Você trabalha como professor(a) de espanhol em:

- a- rede privada de ensino
- b- rede pública de ensino
- c- ambas instituições de ensino

6- Quantidade aulas de espanhol é oferecida por semana na escola em que você leciona:

- a- 1 aula
- b- 2 aulas
- c- 3 aulas ou mais

7- Como as aulas de espanhol estão sendo oferecidas na escola que leciona:

- a- na grade curricular (obrigatória)
- b- na grade curricular (opcional)
- c- a- na grade curricular (opcional- contra turno)

8- Qual é o material didático utilizado? Pode marcar mais de uma opção.

- a- livro didático
- b- apostilas
- c- livro e apostila
- d- outros (cite).....

9- Depois de sua formação, você participou de algum curso de formação continuada? Qual/quais?

.....

10- Se pudesse participar de uma capacitação de formação continuada qual cursos escolheria: justifique sua resposta

- a- Língua Espanhola.....
- b- Tecnologias Digitais para o ensino de línguas.....
- c- Formação de professores.....
- d- Outros.....

11- Você utiliza algum tipo de tecnologia em suas aulas? Pode marcar mais de uma opção.

- a- computador/data show
- b- rádio/som

c- tablet/celular

d- outros (cite).....

12- Como sua aula de Língua Estrangeira é ministrada:

a- em espanhol

b- em português

c- em ambos idiomas

13- Como você percebe a participação dos alunos em uma aula tradicional (giz,quadro, livro didáticoetc): justifique sua resposta

a- bastante participativo.....

b- em média participativo.....

c- pouco participativo.....

14- Como você percebe a participação dos alunos em uma aula com a utilização de tecnologias digitais: justifique sua resposta

a- bastante participativo

b- em média participativo

c- pouco participativo

15- Você considera que as tecnologias digitais pode ser um método válido para o ensino de Língua Espanhola? Justifique sua resposta

.....
.....
.....
.....
.....

16- Quais práticas de ensino você utiliza mais em suas aulas de Língua Espanhola?

.....
.....
.....
.....

ANEXO 2

Quadro 1: Primeira parte do Questionários

Questionário	Professor A	Professor B	Professor C	Professor D
1- QUANTIDADE DE AULAS OFERECIDAS POR SEMANA	2 aulas semanais	2 aulas semanais	1 aula semanal	1 aula semanal
2-FORMA EM A DISCIPLINA É OFERECIDA	Na grade curricular (obrigatória)	Na grade curricular (opcional)	Na grade curricular (obrigatória)	Na grade curricular (obrigatória)
3-MATERIAL DIDÁTICO ADOTADO	Livro didático	Livro didático	Apostilas	Livro didático
4-TEVE PARTICIPAÇÃO ALGUM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	Sim. Pós graduação em LE.	Não.	Sim, curso de inspeção e supervisão escolar.	Sim, curso de atualização de professores e pacto do ensino médio.
5-CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE TEM INTERESSE	Curso de Língua Espanhola, para expansão do conhecimento.	Curso de Tecnologias Digitais para o ensino e línguas.	Formação de professores, para atualização de práticas docentes.	Curso de Língua Espanhola, para aprofundar os conhecimentos do idioma.

Fonte: Da Autora, 2018.

Quadro 2 - Segunda parte dos Questionários

Questionário	Professor A	Professor B	Professor C	Professor D
6- Tipos de tecnologias utilizadas nas aulas de Língua Espanhola	1- Computador/data <i>show</i> 2-Rádio/som 3- Tablet/celular	1- Computador/data <i>show</i> 2-Rádio/som	1- Computador/data <i>show</i>	1- Computador/data <i>show</i> 2-Rádio/som 3- <i>Tablet</i> /celular
7-Idioma em que a aula de Língua Espanhola é Ministrada	Português Espanhol	Português Espanhol	Português Espanhol	Português Espanhol
8-Percepção do professor da participação dos alunos nas aulas tradicionais (giz, quadro, livro, etc.). Justificativa	Em média participativo. Eles gostam de novidades.	Pouco participativo. Os alunos ficam desinteressados por serem as mesmas aulas.	Em média participativo. Eles participam, mas sempre querem algo novo.	Em média participativo. Os alunos gostam de interação.
9- Percepção do professor da participação dos alunos nas aulas com uso das	Bastante participativo. Os alunos gostam das tecnologias.	Bastante participativo. As novidades despertam o interesse e a	Bastante participativo. Os alunos interagem mais com aulas diversificadas.	Bastante participativo. As tecnologias trazem motivação, maneiras diversificadas

tecnologias digitais. Justificativa		curiosidade dos alunos.		estimulam os alunos.
10- O professor considera que as tecnologias é um método válido para o ensino Língua Espanhola?	Sim. As tecnologias são ótimas ferramentas de ensino, pois possibilitam o desenvolvimento das habilidades de audição e fala, de forma bem real, já que o ensino de LE acontece em um país de Língua Portuguesa.	Sim. As tecnologias digitais podem auxiliar para o ensino de LE.	Sim. As tecnologias digitais podem ajudar o aluno na aprendizagem, tornando assim agradável.	Sim. Para diferentes formas de aprendizagem.
11- Práticas de ensino mais utilizadas nas aulas de Língua Espanhola.	Em salas com muitos alunos procuro trabalhar atividades em grupos. Zona de conhecimento compartilhada, teoria de Paulo Freire,	Utilizo sempre as tecnologias, minha forma de avaliação contínua dá muito certo, os alunos fazem as atividades em duplas. Os jogos também servem para memorizar o vocabulário.	Gosto de trabalhar com músicas, vídeos e séries. Procuo valorizar o aluno, gosto de elogiar, mas o respeito faz que eles gostem e levem a sério a disciplina.	Eu uso Canções teatro, jogos debates, rodas de conversa. A interdisciplinaridade faz interagir com outras disciplinas.

	segundo essa teoria, o aluno interage com os colegas e constrói o conhecimento e o professor é o mediador.			
--	--	--	--	--

Fonte: Da Autora, 2018.