

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA**

**ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:
PERCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA-FORMADORA
E DE ALUNOS-PROFESSORES**

SARA GUILIANA GONZALES BELAONIA

**Goiânia – Goiás
2007**



Termo de Ciência e de Autorização para Disponibilizar as Teses e Dissertações Eletrônicas (TEDE) na Biblioteca Digital da UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás–UFG a disponibilizar gratuitamente através da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD/UFG, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor(a): Sara Guiliana Gonzales Belaonia			
CPF:	53073347100	E-mail: sarab@letras.ufg.br	
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
Vínculo Empregatício do autor: Faculdade de Letras - Universidade Federal de Goiás – Professor 3º Grau			
Agência de fomento:			Sigla:
País:		UF:	CNPJ:
Título: ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: PERCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA-FORMADORA E DE ALUNOS-PROFESSORES			
Palavras-chave: Ensino crítico, formação de professores e lingüística aplicada			
Título em outra língua: ENSEÑANZA CRÍTICA DE LENGUA EXTRANJERA: PERCEPCIONES DE UNA PROFESORA-FORMADORA Y DE ALUMNOS-PROFESORES			
Palavras-chave em outra língua: Enseñanza crítica, formación de profesores y lingüística aplicada			
Área de concentração: Lingüística Aplicada			
Data defesa: (12/12/2007)			
Programa de Pós-Graduação:			
Orientador(a): Rosane Rocha Pessoa			
CPF:		E-mail:	
Co-orientador(a):			
CPF:		E-mail:	

3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização?¹ total parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

- Capítulos. Especifique: _____
 Outras restrições: _____

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do(a) autor(a)

Data: ____ / ____ / ____

¹ Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

SARA GUILIANA GONZALES BELAONIA

**ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:
PERCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA-FORMADORA
E DE ALUNOS-PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Lingüística da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Lingüística.

Área de concentração: Lingüística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa

**Goiânia – Goiás
2007**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Bibliotecária Yara de Pina Mendonça CRB1/1900)

Belaonia, Sara Guillian Gonzales.
B4266e

Ensino crítico de língua estrangeira: percepções de uma professora-formadora e de alunos-professores / Sara Guillian Gonzales Belaonia. - Goiânia : Universidade Federal de Goiás, 2007.

126 f. ; 31,5 cm

Orientadora: Professora Dra. Rosane Rocha Pessoa.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, 2007.

Referências: f. 100-104.

1. Língua estrangeira – estudo e ensino. 2. Língua espanhola – professores. 3. Linguística aplicada – ação metodológica. 4. Linguística aplicada – dissertação. I. Pessoa, Rosane Rocha. II. Universidade Federal de Goiás. III. Título.

CDU 811.134.2 : 37

SARA GUILIANA GONZALES BELAONIA

**ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:
PERCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA-FORMADORA
E DE ALUNOS-PROFESSORES**

Dissertação defendida no curso de Mestrado em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre, aprovada em 12 de dezembro de 2007, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa - UFG
Presidente da Banca

Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez - UNB

Profa. Dra. Dilys Karen Rees - UFG

AGRADECIMENTOS

À Rosita (*in memoriam*), verdadeira MÃE e mão amiga, pelas longas horas de conselhos e amor incondicional que fizeram de mim o que hoje sou.

Aos meus pais Hugo (*in memoriam*) e Esperanza pelo carinho.

Aos meus filhos, Iara e Hugo, pela compreensão, pela força, pelas horas que não dediquei ao seu crescimento e pelas noites em que não tive tempo para escutar a história deles.

À minha orientadora, Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa, que me levou ao encontro das teorias que apoiaram este estudo e me possibilitaram descobrir a professora que eu queria ser.

Aos formandos de Português/Espanhol, turma 2005, amigos que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa e se mantiveram firmes no objetivo, mesmo depois de divulgados os resultados das avaliações finais.

Ao professor Fernando Plaza Mallea (*in memoriam*), cujo sonho tornou possível a Licenciatura Português/Espanhol na Universidade Federal de Goiás, instituição em que atualmente desenvolvo as minhas atividades profissionais.

À Zaira, diretora da Faculdade de Letras, e ao Francisco, coordenador dessa mesma faculdade, que me deram apoio incondicional e que acima de tudo

valorizaram a minha trajetória profissional no departamento em que desenvolvo as minhas atividades profissionais.

Aos funcionários da Faculdade de Letras, Ester, Gláucia, Marlene, Vera, Carmina, Jaime, Margareth, Rodrigo, Consuelo, Bruno e, igualmente, aos funcionários do Centro de Línguas, Mirela, Fernando, Rosilda e Érika.

À minha família, e, em especial, aos tios Estela, Gloria e Abraham, pela confiança em mim depositada.

A todos os meus amigos, em especial, à Delaine, pela leitura e pelas valiosas sugestões para o aprimoramento do texto.

À minha amiga, ex-aluna e hoje companheira de trabalho Helia, pelo apoio, incentivo e motivação, no momento em que pensei em desistir deste trabalho, mesmo quase concluído para a qualificação.

A todos os meus alunos, por me fazer acreditar em ações metodológicas mais humanizadas e que, de alguma forma, podem melhorar o mundo que compartilhamos.

Às Profas. Dras. Dilys Karen Rees e Heloisa Augusta Brito de Mello, pela leitura cuidadosa e sugestões feitas a este trabalho durante a qualificação.



Ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Paulo Freire, 2001.

SUMÁRIO

Lista de quadros	09
Resumo	10
Resumen	11
Abstract	12
Introdução	13
Fundamentação teórica.....	16
Objetivos.....	16
Justificativa.....	17
Perguntas de pesquisa.....	18
Metodologia.....	18
Organização deste trabalho.....	19
Capítulo 1	
Revisão teórica	20
1.1 Panorama histórico da lingüística aplicada.....	20
1.2 O ensino crítico de língua estrangeira.....	26
1.3 A reflexão crítica na formação do professor de língua estrangeira.....	32
Capítulo 2	
Metodologia	42
2.1 A pesquisa qualitativa.....	42
2.2 A pesquisa.....	45
2.2.1 Contexto da pesquisa.....	45
2.2.2 Participantes da pesquisa.....	46
2.3 Instrumentos da pesquisa.....	49
2.3.1 Sessão inicial (gravada em vídeo).....	49
2.3.2 Questionário inicial.....	50
2.3.3 Questionário aplicado aos alunos após cada aula.....	50
2.3.4 Diário da pesquisadora.....	51
2.3.5 Observação de aulas gravadas em vídeo.....	51
2.3.6 Entrevista final (gravada em áudio).....	52
2.4 Ação implementada pela pesquisadora.....	52
2.4.1 Descrição do trabalho lingüístico realizado e dos temas selecionados pelos alunos-participantes.....	53
2.4.1.1 Tema: educação infantil.....	53
2.4.1.2 Tema: ética na televisão e cidadania.....	54
2.4.1.3.Tema: planejamento familiar.....	55
2.4.1.4 Tema: casamento.....	55
2.4.1.5 Tema: a função social do professor de idiomas.....	56
2.4.1.6 Auto-reflexão gramatical da produção lingüística dos alunos- participantes.....	56

2.5 Documentos de pesquisa.....	57
2.6 Procedimentos utilizados na análise dos dados.....	57
Capítulo 3	
Análise e discussão dos dados.....	59
3.1 Percepções dos participantes da pesquisa sobre a ação implementada pela pesquisadora.....	60
3.1.1 Interesse e motivação.....	60
3.1.1.1 Os temas tratados nas aulas.....	60
3.1.1.2 As atividades desenvolvidas nas aulas.....	66
3.1.2 O papel da professora.....	71
3.2 Percepções dos participantes da pesquisa sobre a relevância do estudo para a sua formação humana e profissional.....	80
3.2.1 Formação humana.....	80
3.2.2 Formação profissional.....	86
Capítulo 4	
Considerações finais.....	91
4.1 Retomada das perguntas de pesquisa.....	91
4.2 Implicações do estudo.....	95
4.3 Limitações do estudo e sugestões de outros estudos.....	96
4.4 Reflexões finais.....	97
Referências.....	100
Anexos.....	105
Anexo A: Questionário inicial.....	106
Anexo B: Modelos respondidos do questionário aplicado aos alunos após cada aula.....	107
Anexo C: Perguntas que direcionaram a entrevista final.....	110
Anexo D: Texto: “Ladrón de caramelos”.....	111
Anexo E: Texto: “Con o sin mando a distancia”.....	112
Anexo F: Texto: “Eliminar la pobreza, eliminando a los pobres”.....	113
Anexo G: Texto: “Adiós Gusano”.....	115
Anexo H: Texto: “Estamos creciendo en igualdad”.....	116
Anexo I: Texto: “Matrimonio, familia y uniones homosexuales”.....	117
Anexo J: Texto: “La función social del profesor de idiomas”.....	122
Anexo K: Perguntas que nortearam a aula “Auto-reflexão gramatical da produção linguística dos alunos-participantes”.....	123
Anexo L: Quadro de autocorreção e reflexão.....	124
Anexo M: Quadro das percepções dos alunos-participantes sobre as atividades e temas desenvolvidos durante a ação metodológica.....	125

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Análise da participação dos alunos nas aulas.....	64
QUADRO 2	Percepções dos alunos-participantes sobre o desempenho da PP como mediadora do processo.....	79
QUADRO 3	Os temas e os valores ético-morais tratados durante a pesquisa.....	86

RESUMO

Neste estudo qualitativo-interpretativo, investiga-se uma ação metodológica baseada na perspectiva do ensino crítico, que foi posta em prática pela pesquisadora em seu curso de Espanhol VI na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Além da pesquisadora, participaram do estudo dez alunos do último ano do curso de Letras Português/Espanhol. O objetivo foi analisar as percepções dos participantes sobre a ação implementada, bem como a relevância social desta ação para a sua formação geral e profissional. O estudo se baseou em pressupostos teóricos da formação crítico-reflexiva de professores e da lingüística aplicada crítica. Os resultados mostraram que a ação implementada foi relevante não apenas para a pesquisadora, mas também para os alunos-professores. Para a pesquisadora, propiciou a conscientização de suas concepções sociais e educacionais e mudanças em sua prática pedagógica, e, para os alunos-professores, promoveu aprendizagem da língua, conscientização sobre a própria competência comunicativa, interesse e motivação em participar das aulas, uso da língua como auto-expressão e autoconstrução e, por fim, a aprendizagem de uma maneira de ensinar que focaliza temas em detrimento de estruturas lingüísticas. Acreditamos que a ação metodológica posta em prática neste estudo é adequada ao contexto de formação de professores de língua estrangeira, já que convida professores-formadores e alunos-professores a assumir o papel social que a modernidade requer.

RESUMEN

En este estudio cualitativo-interpretativo, es investigada una acción metodológica apoyada en la perspectiva de la enseñanza crítica, que fue implementada por la investigadora en la asignatura de Español VI, en la *Faculdade de Letras* de la *Universidade Federal de Goiás*. Además de la investigadora, participaron en este estudio diez alumnos del último año del curso de Letras, áreas de Portugués/Español. El objetivo fue analizar las percepciones de los participantes con respecto a la acción puesta en práctica, así como la importancia social de esta acción para su formación general y profesional. El estudio se basó en los presupuestos teóricos de la formación crítico-reflexiva de profesores y de la lingüística aplicada crítica. Los resultados demostraron que la acción implementada fue relevante no sólo para la investigadora, sino también para los alumnos-profesores. Para la investigadora, el estudio suscitó la concienciación de sus concepciones sociales y educativas y produjo cambios en su práctica pedagógica. Para los alumnos-profesores, promovió el aprendizaje de la lengua, la concienciación sobre la propia competencia comunicativa, mayor interés y motivación para la participación en las clases, el uso de la lengua como auto-expresión y como construcción y, finalmente, la comprensión crítica de una forma de enseñar que enfoca temas en detrimento de estructuras lingüísticas. Creemos que la acción metodológica puesta en práctica en este estudio es adecuada para el contexto de formación de profesores de lengua extranjera, pues estimula a los profesores-formadores y a los alumnos-profesores a asumir el papel social que la modernidad pretende.

ABSTRACT

In this qualitative-interpretive study, it is investigated an instructional action based on the critical teaching perspective, which was put into practice by the researcher in her course of Espanhol VI in Faculdade de Letras at Universidade Federal de Goiás. Besides the researcher, ten student-teachers, who were in the last year of the course *Letras* Portuguese/Spanish, participated in the study, which was aimed at analyzing the perceptions of the participants about the implemented action as well as its social relevance for their general and professional education. The study was supported by theoretical presuppositions of critical teacher education and of critical applied linguistics. The results showed that the implemented action was relevant not only for the researcher, but also for the student teachers. For the researcher, it made her aware of her educational and social conceptions and brought about change in her teaching practice. For the student-teachers, the implemented action promoted: language learning, awareness of their communicative competence, interest and motivation to participate in the lessons, the use of language as self-expression and self-construction, and the learning of a methodological action that focuses on themes rather than on form. I believe that the instructional action put into practice in this study is adequate to the context of foreign language teacher education since it invites teacher educators and student-teachers to assume the social role that modernity requires.

INTRODUÇÃO

Muitos e diversos são os desafios educacionais propostos pela modernidade, que é, para Moita Lopes (2006, p. 22), um tempo de efervescência “sociocultural-político-histórica ou modernidade reflexiva”, caracterizado por desenvolvimentos tecnológicos, validado pelas vozes feministas, homossexuais e étnicas. Isto é, vozes outrora marginalizadas que, ao legitimar seus discursos, exigem novas formas de conviver e refletir a esfera da vida privada e pública. Por isso, o cerne da problemática hoje apresentada às universidades formadoras de professores é fazer do professor um profissional reflexivo e político que, mediante sua prática acadêmica, possa transformar toda uma geração de jovens e, como efeito disso, o futuro de um povo. E é com base nessa necessidade que os professores formadores de professores devem, inicialmente, transformar-se em profissionais críticos para, mais tarde, tornar seus alunos, futuros professores, capazes de enfrentar os desafios educacionais hoje a eles apresentados.

Essa necessidade não escapa à realidade do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, nem tem sido ignorada por investigadores dessa área de atuação. Assim, dentro deste contexto, investigadores como Leffa (2001), Magalhães (2002) e Mateus (2002) concordam que o professor ideal seria aquele capaz de analisar, refletir e tentar melhorar suas ações didático-pedagógicas, encontrando soluções que, apoiadas em teorias, resolvam questões relacionadas aos contextos social e escolar. Porém, para que isso aconteça, são imprescindíveis a formação continuada e a consciência político-histórica para respaldar e atualizar a reflexão de professores.

Para Leffa (2001), essa formação relacionada ao social já está prevista na legislação educacional vigente, uma vez que o autor interpreta que formar um professor de línguas não é apenas prepará-lo didática e lingüisticamente. Segundo esse autor, o perfil do professor está condicionado por atuações conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico, já que a sala de aula não se encontra isolada do mundo.

A fala de Leffa (2001) pode ser referendada pelos Artigos 1º e 2º da Lei de Diretrizes e Bases de n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No Art. 13 dessa mesma regulamentação estabelece-se que os docentes se incumbirão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Torna-se necessário, portanto, pensar na formação de um futuro professor capaz de compreender os processos humanos de socialização, vivências e construção de valores e identidades. Assim, Leffa (2001) chama a atenção das universidades para a formação de profissionais críticos, reflexivos, confiáveis e capazes de demonstrar competências docentes.

Magalhães (2002), em concordância com Leffa (2001), se posiciona completamente contra as práticas discursivas tradicionais que legitimam o professor como único representante do saber e objetivam a língua estrangeira como um apanhado de estruturas gramaticais. Pelo fato de essas práticas silenciarem os conhecimentos trazidos pelo aluno do seu cotidiano, a autora propõe que a natureza discursiva do ensino de línguas estrangeiras seja orientada a práticas sócio-histórico-culturais como elementos construtores do conhecimento. Ainda sobre como é vista a língua estrangeira em contextos escolares da rede oficial Magalhães (2002, p. 44), afirma que estudos revelam

como essas práticas [discursivas] contribuem para que os alunos vejam os sentidos aí construídos como conhecimentos descontextualizados e sem relação (a) com o uso da língua em contextos outros que não os escolares, (b) com a conscientização sobre a linguagem e (c) com a compreensão de si mesmos como aprendizes.

Nessa mesma linha de pensamento, Williams e Burden (1999) afirmam que a educação deve ir além do ensino gramatical de uma língua, objetivando levar o aluno a desenvolver estratégias mediante as quais possa aprender a aprender através de experiências relevantes e significativas. Nessa forma de ver a educação, o aluno é considerado um indivíduo que se desenvolve globalmente como cidadão consciente da realidade social que o rodeia.

Mateus (2002), em consenso com Leffa (2001) e Magalhães (2002), também discute a falta de qualidade e de autonomia no desenvolvimento de contextos educacionais, destacando, na sua discussão, a necessidade de pesquisas mais coerentes com a realidade social. Essa autora defende que pesquisas centradas na realidade educacional deveriam fazer parte do dia-a-dia de todo docente, o qual, partindo da prática, recriaria alternativas educacionais em que o aluno aprenderia a aprender de forma autônoma e consciente. Essas transformações, ainda segundo a autora, devem partir das universidades formadoras de professores.

Para Leffa (2001), as universidades formadoras de professores não têm sido capazes de cumprir a sua função, deixando de exercer o papel transformador na formação do futuro professor. Como consequência dessa falha, o professor que trabalha no ensino básico regular também tem deixado de lado essa importante tarefa de preparar o jovem aluno para este mundo globalizado, que exige profissionais socialmente conscientes do mundo que os cerca.

Ainda quanto à transformação educacional brasileira, Leffa (2001, p. 341) ressalta:

A legislação, por si só, não pode ter condições de garantir um ensino de qualidade. Sua própria implementação depende de muitos fatores, não só de ordem econômica, mas também da vontade política de governantes, alunos, pais e professores.

Assim, para que as mudanças necessárias ao contexto atual ocorram, não é suficiente a implementação de leis. Urge que as universidades despertem, no futuro professor de línguas, reflexões sociais para se educar e entender o mundo e fazer com que os outros também o entendam. Nesse sentido, Moita Lopes (2003) lança um desafio para os professores: eles devem continuar marginalizados ou transformar a sociedade e a si mesmos por meio da compreensão e re-elaboração do discurso? Com esse questionamento, leva-os a refletir sobre a necessidade de fazer com que seu aluno seja capaz de ver a aprendizagem de uma língua estrangeira – e da língua materna – como um instrumento de desmarginalização, como construção da identidade social e defesa política dos próprios interesses, e não como a simples decodificação de elementos que poderão, quem sabe, ser usados numa possível viagem ao estrangeiro.

Comungando com esses autores, acredito na necessidade urgente de transformações educacionais promovidas pelas universidades formadoras de professores. Para isso, é primordial o abandono das práticas educativas tradicionais, substituindo-as pela implantação de práticas pedagógicas que envolvam teoria, conhecimento prático e reflexão, tanto social quanto metodológica, como alternativas de transformação social necessária ao mundo moderno. Sem essas transformações nos cursos de formação universitária, será impossível formar o professor crítico-reflexivo, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases, cuja função é das universidades.

Fundamentação Teórica

Esta pesquisa se ampara em duas bases teóricas: o ensino crítico-reflexivo, fundamentado nas idéias de Dewey (1933), que foi levado por Zeichner e Liston (1996), Pimenta (2002) e Contreras (2002) aos cursos de formação; e na função social do professor de línguas estrangeiras, defendida por Moita Lopes (2003) e Pennycook (1998).

Objetivos

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar uma ação metodológica que se insere na perspectiva do ensino crítico, posta em prática por uma professora-formadora do 5º ano de graduação na disciplina Espanhol VI. Tal proposta está em consonância com as normas estabelecidas e recomendadas pela Lei de Diretrizes e Bases para a formação de professores de línguas estrangeiras. Os objetivos específicos deste trabalho são:

- analisar as percepções dos participantes da pesquisa sobre a ação metodológica implementada pela pesquisadora;
- analisar as percepções dos participantes da pesquisa sobre a relevância deste estudo para a sua formação humana e profissional.

Justificativa

No ano de 1994, ao iniciar meu trabalho como professora-formadora de professores de Espanhol Língua Estrangeira na Universidade Federal de Goiás, não tinha uma idéia muito clara do que era formar profissionais crítico-reflexivos. Não sabia que, mediante o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, poderia possibilitar a construção de discursos que viessem contribuir com transformações sociais.

No entanto, tinha claro que o professor de língua estrangeira, formado pelas universidades, deveria ser um profissional que, longe de se limitar à simples aprendizagem de uma língua, ultrapassasse as fronteiras das estruturas gramaticais e/ou fonéticas da língua e levasse o seu aprendiz a discutir criticamente a própria realidade sociocultural.

Nessa perspectiva, tentava substituir, por textos mais condizentes com a realidade social dos meus alunos, os textos contidos no livro adotado pela área de espanhol. Intuitivamente, sabia que cada país tinha as suas peculiaridades políticas e, por isso, os temas abordados em sala de aula, fossem para trabalhar a gramática ou as habilidades lingüísticas, deveriam ser adaptados às necessidades e aos interesses do grupo de alunos.

Era interessante perceber que, quando aparecia, no livro didático, algum texto relacionado ao Brasil, este dissertava sobre futebol ou carnaval. As minhas próprias reflexões críticas me orientavam, naquele momento, à tentativa de levar meus alunos a perceber um Brasil cultural, histórico e sociopoliticamente cheio de valores que vão além do futebol e do carnaval. Portanto, já naquele tempo, os meus conhecimentos implícitos me faziam compreender que o meu aluno, por meio do discurso em língua estrangeira, poderia desmistificar valores cristalizados sobre o próprio país de origem.

Conseguir, porém, que os alunos analisem criticamente a própria realidade sociocultural não é tarefa simples. Tal finalidade, segundo Leffa (2001), requer uma formação contínua, em que o professor de línguas possa, inicialmente, refletir sobre as suas próprias ações, mediado por pesquisas que objetivem mudanças relativas à própria capacidade de desenvolvimento profissional e ético-moral-humanística. Este é um dos requisitos indispensáveis para ser alicerce de transformações, pois não há como ensinar aquilo que se desconhece.

Nesse sentido, torna-se importante ressaltar que, de acordo com Moita Lopes (2003), a vida social contemporânea e o discurso em língua estrangeira são inseparáveis no desejo de edificar um mundo novo. Sendo assim, é papel do professor de língua estrangeira levar seu aprendiz a construir ou ressignificar discursos em língua estrangeira que nos levem a

arquitetar uma nova identidade sociopolítica, no intuito de construir um Brasil em bases mais favoráveis para a sua inserção e legitimização na nova ordem política mundial.

Este estudo se justifica pela necessidade de transformar, em mim e nos outros participantes desta pesquisa, concepções sobre gestão de aula, língua e função social do professor. Assim, espero poder promover no grupo de participantes deste estudo reflexões sociais e metodológicas que permitam uma ressignificação do ensino de língua estrangeira.

Perguntas de pesquisa

Este estudo foi norteado pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais são as percepções dos participantes da pesquisa sobre a ação metodológica implementada pela pesquisadora?
- Quais são as percepções dos participantes da pesquisa sobre a relevância deste estudo para a sua formação humana e profissional?

Metodologia

Este estudo, de natureza qualitativa, segue o paradigma de pesquisa interpretativista e envolve a participação de uma professora-formadora e dez alunos de Espanhol VI da Faculdade de Letras – Universidade Federal de Goiás (UFG). Para Bodgan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa destaca a perspectiva dos participantes e se desenvolve no ambiente social particular em que acontecem os fatos investigados, isto é, trabalha com a natureza dos significados, crenças e atitudes dos participantes do estudo. Optou-se por essa modalidade investigativa por acreditar que, aplicada ao contexto educacional, permite ao professor-pesquisador utilizar novos procedimentos metodológicos e constatar seu resultado no processo de ensinar e aprender.

Para a coleta dos dados, foram usados seis instrumentos de pesquisa: uma sessão inicial (gravada em vídeo), um questionário inicial *tipo aberto*, questionário *tipo aberto* aplicado aos alunos após cada aula, diários reflexivos da pesquisadora, que contêm reflexões anteriores e posteriores às aulas, observação de aulas gravadas em vídeo e a entrevista final com os alunos-participantes da pesquisa.

As categorias definidas a partir da análise dos dados coletados foram duas: (a) as percepções dos participantes da pesquisa sobre a ação metodológica implementada pela pesquisadora e (b) as percepções dos participantes da pesquisa sobre a relevância deste estudo para a sua formação humana e profissional.

Organização deste trabalho

Com o objetivo de melhor responder às perguntas de pesquisa que orientam este estudo, organizamos este estudo em cinco partes. Na introdução, apresentamos uma idéia geral do estudo, a justificativa e os objetivos.

No Capítulo 1, apresentamos um referencial teórico dividido em três partes. Na primeira parte, traçamos um histórico da lingüística aplicada, para situar as bases da reflexão crítica na formação do professor e do ensino crítico. Na segunda parte, abordamos o ensino crítico de línguas estrangeiras. E, na terceira parte, fazemos considerações teóricas da reflexão crítica na formação do professor.

No Capítulo 2, apresentamos a metodologia deste estudo. Inicialmente, fazemos um estudo dos pressupostos teóricos que orientam a pesquisa qualitativa de cunho interpretativista. Depois, trazemos uma descrição do contexto da pesquisa, dos participantes da investigação, dos temas tratados e, finalmente, a explanação dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados.

No Capítulo 3, fazemos a descrição e análise dos dados coletados. Ele está organizado em duas partes: na primeira parte, discutimos e analisamos as percepções dos participantes do estudo sobre a ação metodológica implementada pela pesquisadora. Na segunda parte, tratamos da análise e discussão das percepções dos participantes da pesquisa sobre a relevância deste estudo para a sua formação humana e profissional.

Nas considerações finais, retomamos as perguntas de pesquisa, discorremos sobre as implicações e limitações deste estudo e, finalmente, fazemos as reflexões finais.

Além dos capítulos, já explicitados, esta dissertação ainda contém Referências Bibliográficas e Anexos.

O propósito desta introdução foi propiciar que o leitor se familiarize com o estudo aqui apresentado. A seguir, trataremos das concepções teóricas que apóiam este estudo.

CAPÍTULO 1

REVISÃO TEÓRICA

Este capítulo objetiva discutir as bases teóricas que apóiam a necessidade de uma reflexão crítica nos cursos de formação de professores de línguas. No entanto, é relevante salientar que essa proposta metodológica nasce das pesquisas realizadas no seio da lingüística aplicada. Desse modo, à primeira parte deste capítulo será atribuído o título “Panorama histórico da lingüística aplicada”, à segunda parte, será atribuído o título “O ensino crítico de língua estrangeira” e, à terceira parte, “A reflexão crítica na formação do professor de língua estrangeira”.

1.1 Panorama histórico da lingüística aplicada

De acordo com Gargallo (1999), nos seus primórdios a lingüística aplicada tinha duas vertentes: a européia e a norte-americana, tendo se originado aproximadamente entre os anos 1940 e 1950. Nasce estreitamente vinculada ao ensino e aprendizagem de línguas maternas e estrangeiras. Como ciência derivada da lingüística, é mediadora entre a teoria e a prática, interdisciplinar e educativa, já que se ocupa da resolução de problemas específicos do uso da língua numa comunidade lingüística.

Moita Lopes (2005, p. 28), ao se referir aos primórdios da lingüística aplicada, a conceitua como mediadora, porque inicialmente se ocupava em aplicar ao contexto educacional teorias advindas da lingüística:

[A] LA [Lingüística Aplicada] era entendida como um apêndice da lingüística (dentro da tradição de LA como aplicação da lingüística) e isso foi certamente prejudicial ao desenvolvimento da LA como uma área independente de investigação. Este equívoco ajudou a gerar um preconceito contra a LA, já que escamoteava a natureza da pesquisa em LA e sua contribuição para a solução de problemas de uso da linguagem na sociedade (no ensino/aprendizagem de línguas, por exemplo).

A esse respeito, Pennycook (1998) faz críticas contundentes à produção científica da lingüística aplicada, pois, segundo ele, apesar das exigências sociopolíticas da vida moderna, os lingüistas aplicados dos anos 1990 ainda não tinham se modernizado e, o que é mais importante, assumido o seu real compromisso com a linguagem e com a educação. Pennycook (1998), Widdowson (1995), Moita Lopes (2005) concordam que isso se deve ao fato de que as concepções do lingüista aplicado da época apoiavam-se no pensamento europeu e, especificamente, em dois dos produtos desse pensamento: o positivismo e o estruturalismo. Dessa forma, Pennycook (1998, p. 25-26) argumenta:

Esse modo de pensar acarreta uma fé persistente em uma visão de linguagem apolítica e a-histórica; em uma divisão clara entre o sujeito e o objeto e, portanto, na noção de objetividade; no pensamento e na experiência como sendo anteriores à linguagem; no desenvolvimento de modelos e de métodos fiéis aos princípios do cientista e na testagem subsequente da validade de tais modelos e métodos por meios estatísticos; na crença do progresso cumulativo como um resultado do acréscimo gradual do conhecimento “novo”; na aplicabilidade universal do princípio da racionalidade e da verdade e nas teorias que esse modo de pensar produz. [Grifo do autor].

Essa visão apolítica e a-histórica da linguagem resultou, portanto, num modelo lingüístico que não reflete noções de desigualdade social e impede a compreensão do contexto sociopolítico em que está sendo usada. Além disso, inviabiliza a possibilidade de o homem refletir sobre conceitos relacionados a gênero, raça, etnia, classe social, idade e preferências sexuais. Para Pennycook (1998), tal modelo lingüístico pode se manifestar inaplicável aos países periféricos, uma vez que, contrário às necessidades sociais desses países, que necessitam encontrar na língua um elemento de auto-expressão e de identidade cultural, desvincula o ensino e a aprendizagem de línguas de questões concernentes ao poder e à cidadania.

De acordo com Pennycook (1998), o outro grande engano, perpetrado pelos lingüistas aplicados, foi pensar que os objetos e pensamentos têm correspondência única. Segundo o autor, esse modelo centra-se no paradigma estruturalista que, mantido desde Saussure, privilegia o sincrônico sobre o diacrônico, as relações estruturais internas sobre as externas e desvincula homem e sociedade, cultura e sociedade e cultura e cognição.

Para Pennycook (1998), a visão apolítica e a-histórica das línguas, imposta pelo modelo do pensamento europeu, levou as concepções positivistas e estruturalistas a considerar a sociedade e a cognição únicos elementos passíveis de pesquisa objetiva, separando o indivíduo – como ser cognitivo – e a sociedade. Conseqüentemente, esquece-se que toda e

qualquer língua é um elemento de expressão cultural e concepção de mundo e, assim sendo, deve revelar a realidade do contexto social em que está sendo usada e, ao mesmo tempo, revelar também o conceito que o homem tem de si mesmo.

Desse modo, a divisão entre cognição e sociedade foi referência para a psicologia cognitiva e a base para as pesquisas desenvolvidas na psicolinguística. Essa divisão, ao ser levada pela psicolinguística para o contexto educacional, por Canale e Swain (1995), resultou na trivialização do conteúdo linguístico e na ênfase da competência comunicativa. Trata-se de raciocínio que deu origem aos enfoques comunicativos que entendiam a aula de língua como um aglomerado de atividades lúdicas, com o intuito de motivar os aprendizes a transmitir uma mensagem. A esse respeito, Pennycook (1998, p. 29-30) critica:

Esses jogos e essas “atividades interativas” vieram dominar a aula de língua, levando a uma crescente trivialização da aprendizagem e dos aprendizes de uma língua. Embora isso tenha implicações pedagógicas e sociais importantes, as implicações políticas também deveriam ser consideradas. [Grifo do autor].

Logicamente, esse fato refletia-se no baixo rendimento escolar, no desinteresse dos aprendizes de língua e no descrédito do ensino e da aprendizagem da língua estrangeira nas escolas. Segundo Moita Lopes (2005, p. 31), essa situação era fruto do “desequilíbrio entre o nível de desenvolvimento teórico em LA e os padrões relativamente baixos da educação em LE [língua estrangeira] nas escolas”, uma vez que a pesquisa não se centrava nos problemas reais da sala de aula, mas sim na mera teorização do mundo acadêmico. Tal preocupação fez com que novos caminhos fossem buscados nas pesquisas relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

Preocupados com assuntos práticos sobre o uso das línguas, na década de 1960, os lingüistas aplicados começam a se reunir em Associações, como a Associação Internacional de Lingüística Aplicada (AILA), fundada em 1964, a Associação Britânica de Lingüística Aplicada (BAAL), em 1966, e a TESOL *Quartely*, em 1967. Esses eventos marcam o início de uma lingüística aplicada que articula múltiplos domínios do saber e que igualmente se preocupa com a linguagem (Damianovic, 2005).

Contudo, embora a lingüística aplicada tivesse saído da tutela da lingüística, ainda existia uma forte dependência da lingüística aplicada em relação à lingüística, visto que os lingüistas aplicados, na sua maioria, tinham sido antecidos por lingüistas com inclinação para aplicar os seus conhecimentos e pesquisas a questões práticas do ensino. Portanto, a lingüística aplicada ainda permanecia subserviente à Lingüística, já que continuava

consumindo teorias da lingüística e aplicando-as aos estudos do ensino e aprendizagem de línguas materna e estrangeira, isto é, os lingüistas aplicados ainda não desenvolviam suas próprias teorias.

O interesse nos assuntos práticos sobre a língua trouxe, para a lingüística aplicada, conhecimentos da Sociologia, Antropologia, Sociolingüística, Estética, dentre outras ciências. Conseqüentemente, na década de 1980, os estudos desenvolvidos no seio da lingüística aplicada já se voltavam para a pesquisa interpretativista, isto é, eram centrados na resolução de problemas do uso da linguagem. Segundo Moita Lopes (2005), várias eram as linhas de pesquisa delineadas nesse período. Assim, alguns pesquisadores se dedicavam a mediar as contribuições trazidas para a lingüística aplicada de outras áreas, ao passo que outros estudiosos usavam essas mesmas contribuições com a finalidade de explicar e apresentar soluções para os problemas decorrentes da prática do uso da linguagem.

Moita Lopes (2005) ressalta que, para tal tarefa, os lingüistas aplicados se serviam dos modelos de pesquisa etnográfica e introspectiva. Segundo esse autor, os estudiosos usavam a primeira modalidade para verificar as percepções dos participantes sobre a interação lingüística e o contexto social em que estavam envolvidos. A segunda modalidade de pesquisa era usada como forma de revelar estratégias e processos subjacentes ao uso da linguagem. Tais pesquisas ainda estavam distanciadas das realidades educacionais em que se aplicavam, pois, como bem fala Pennycook (1998), questões de gênero na interação lingüística em sala de aula e na aquisição de língua se diluíam entre as verdades universalizantes propagadas pela pesquisa norte-americana e adotadas como verdades únicas no mundo inteiro. Para esse autor, isso só aconteceu porque a pesquisa norte-americana esteve ligada a universidades de prestígio e foi reforçada pelo hipotético rigor do método positivista.

As verdades universalizantes, também chamadas por Pennycook (2006, p. 67) de “teorias dos pós”, embora tenham feito “avançar o nosso pensamento de forma útil em muitos domínios, permanecem atadas aos domínios além dos quais reivindicam ir”, pois, ao invés de olhar para o futuro, olham sempre para o passado na tentativa de desconstruir, isto é, contestar paradigmas igualmente constituídos no passado como verdades universalizantes. Assim, o pensamento crítico, concebido por Pennycook (2006), apresenta-se como uma prática pós-moderna problematizadora que traz ao contexto da lingüística aplicada novas formas de politização relacionadas à identidade, ética e desigualdade dentre outras formas de marginalização social que ainda não tinham sido consideradas objeto de interesse pela lingüística aplicada.

Contudo, no final da década de 1980, a visão de mundo, restrita às concepções colonizadoras, provenientes ora da visão eurocentrista, ora da pesquisa norte-americana, foi contestada pelo pensamento crítico advindo do pós-modernismo. Essa nova forma de ver o mundo apresenta-se fundamentada na postura crítica das vozes dos países periféricos e do movimento feminista. Sobre a voz dos países periféricos, Pennycook (1998) argumenta que a produção acadêmica dos intelectuais advindos desses países se contrapõe ao pensamento acadêmico ocidental, levando ao início da libertação da educação colonial e neocolonial.

Quanto à presença de pesquisadoras femininas na busca por igualdade de participação, pode-se dizer que essas pesquisadoras começaram a discutir a tradição do pensamento masculino, levantando questionamentos relacionados à noção de sujeito e conhecimento. Esses questionamentos têm contribuído de forma crucial para entender como as questões de gênero marcam a visão de mundo, sugerindo outras formas de pensar o mundo (Pennycook, 1998).

Como podemos ver, a lingüística aplicada entra nos anos 1990 plena de desafios discursivos e, conforme argumenta Damianovic (2005, p. 193),

o lingüista aplicado iniciou pesquisas com fundamento discursivo e sócio-histórico. Como um ativista político, seu interesse hoje está em pesquisar problemas sobre os quais os estudos possam traçar mudanças para a realidade.

Tais desafios têm levado os lingüistas aplicados a olhar de forma crítica as relações de poder e desigualdade, que antes eram desconsideradas. Somente essas relações seriam capazes de explicar os processos de funcionamento da linguagem e a ideologia discursiva subjacente aos processos de dominação. Dentro de tal ponto de vista de pesquisa, são trazidas à reflexão diferenças relacionadas à etnia, raça, classe, idade, homossexualidade e qualquer outra relação que favoreça a desigualdade social, poder ou dominação.

Os desafios discursivos relacionados à noção de sujeito e conhecimento fizeram que o lingüista aplicado começasse a “explorar o caráter político da educação” (Pennycook, 1998, p. 25) e igualmente transgredisse as “fronteiras onde diferentes áreas de investigação se encontram” (Pennycook, 2006, p. 99). Assim, no novo milênio encontramos os lingüistas aplicados mais críticos e autônomos, procurando através da pesquisa trazer mudanças sociais rumo à construção de uma sociedade mais justa. E nessa busca pela igualdade, tentando entender o real sentido da língua, isto é, ver na língua um elemento mediante o qual o homem

pode não só se constituir e construir conhecimentos e realidades desejáveis, mas também transmitir aquilo que pensa sobre o mundo e sobre si mesmo.

No seio da comunidade brasileira, encontramos teóricos como Kleiman (1998), Celani (1998), Pimenta (2005), Damianovic (2005), Moita Lopes (1998), dentre muitos outros, se servindo da pesquisa para construir um diálogo entre as universidades e os diversos contextos escolares. Segundo Moita Lopes (2005), as pesquisas de lingüística aplicada no Brasil se desenvolvem em quatro grandes áreas: (a) ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, (b) ensino e aprendizagem de língua materna, (c) educação bilíngüe e (d) tradução.

É necessário acrescentar que os estudos da lingüística aplicada sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira no Brasil referem-se, inicialmente, ao ensino de inglês como língua estrangeira, pois até os anos noventa era esta a língua estrangeira que se estudava em quase todo o território nacional. Além disso, poucas referências ou pesquisas existiam sobre as outras línguas estrangeiras incluídas no currículo escolar.

Quanto ao ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, foco deste estudo, o maior número de estudos é desenvolvido na Espanha, pois, no Brasil, a pesquisa aplicada ao ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira é recente. Isso se deve ao fato de que muitos estados brasileiros ainda não contam com a licenciatura em espanhol como língua estrangeira em suas universidades. No entanto, é um campo de pesquisa que tende a crescer, uma vez que as iniciativas educacionais brasileiras, referentes ao ensino de espanhol como língua estrangeira no segundo grau, prevêem que até 2010 todas as escolas tenham incluído o ensino de espanhol na sua matriz curricular.

A despeito disso, atualmente contamos com diversos congressos e seminários que visam a divulgar os trabalhos promovidos na área e, igualmente, promover o diálogo entre professores de espanhol como língua estrangeira que atuam em contextos diversos, em especial entre professores pesquisadores e professores do ensino regular. Dentre esses congressos, podemos citar o Congresso Brasileiro de Hispanistas, o Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza de Español a Lusohablantes, o Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, além de outras atividades desenvolvidas pelas Associações de Espanhol dos Estados Brasileiros, pelas universidades brasileiras, pela Consejería de Educación del Gobierno Español.

Nesta apreciação, é perceptível que a lingüística aplicada percorreu um longo caminho, antes de se estabelecer como área de pesquisa e abrir espaço para que não só o lingüista aplicado seja produtor de teorias, mas também contribuir para que o contexto escolar passe a ser um lugar de teorização sobre o ensino e aprendizagem. O percurso aqui descrito

sobre a lingüística aplicada não foge da trajetória da lingüística aplicada no Brasil, embora esta tenha sido iniciada de forma tardia. Segundo Moita Lopes (2005), na década de 1990, o mesmo desejo de alterar o procedimento de ensino de línguas no Brasil levou grupos como a AMPOLL, a ALAB, e universidades como PUC, UNICAMP, UFSC, UFRJ, UFRN, dentre outras instituições de educação superior, a divulgar a natureza da lingüística aplicada como área de investigação.

Após ter traçado um breve panorama histórico da lingüística aplicada, farei na próxima seção uma breve discussão sobre o ensino crítico de língua estrangeira.

1.2 O ensino crítico de língua estrangeira

Vincular a importância sociopolítica do discurso, tomando-o como alternativa na “luta política contra a hegemonia” (Moita Lopes, 2003, p. 43), requer adentrar na pedagogia crítica, que nasce do ideal emancipador do educador brasileiro Paulo Freire (1987), que vê na educação um instrumento social de libertação para as classes oprimidas.

Freire (1987, p. 33) rejeita o que ele próprio denomina “educação bancária” e advoga em favor de uma educação problematizadora. Para o autor, a primeira refere-se ao ato de transmitir conhecimentos e valores aos educandos. Segundo Freire, essa perspectiva educacional é perniciosa à conscientização social, porque nela o professor é apenas um narrador de conteúdos, e o aluno é um recipiente vazio que memoriza e repete saberes também vazios de significado social e descontextualizados do contexto histórico. Para o autor, a “educação bancária”, ao invés de preparar os alunos para enfrentar a realidade social de forma crítica, impõe a eles passividade, marginalização social e, ainda, contribui com os interesses das classes dominantes.

Já a educação problematizadora, segundo Freire, é uma situação gnosiológica que se afirma no diálogo entre educador e educandos. Dessa forma, não é só o educador quem educa, ele também é educado no diálogo com seus alunos. Assim, ambos – educador e educandos – crescem juntos na conscientização social mediados pelo intercâmbio dialógico. Logo, educar, para Freire, está estreitamente vinculado ao social, pois nada mais é do que um ato dialógico de conscientização ético-política, que vai além do treinamento no desempenho de destrezas ou conhecimentos teóricos, pois as lutas sociais entre opressores e oprimidos são inerentes ao ato

de educar. Por pensar de tal forma, na sua obra *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire (1987, p. 31) ressalta:

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma prática dialógica permanente. [Grifo do autor].

Neste excerto, ele critica a alfabetização mecânica e advoga em favor de uma escola que prepare o aluno para discutir a ideologia e o poder que se escondem atrás da educação. O autor acredita que a escola, conforme estava construída na América Latina dos anos 1960, era um instrumento de dominação, controlada pelas elites que detinham o poder. Para ele, a escola deveria ser transformada e, nessa transformação, criar uma escola que funcionasse como um instrumento de conscientização e libertação das classes oprimidas.

Freire (1987) argumenta que a verdadeira educação deve levar o aluno à reflexão e à ação transformativa do mundo em que vive, uma vez que ele vê a educação como sinônimo de poder. Em concordância com o autor, Giroux (1990, p. 176) argumenta

que o pedagógico seja mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a educação escolar diretamente na esfera política, demonstrando que essa instituição representa o esforço para determinar o significado da luta e, ao mesmo tempo, a luta em torno das relações de poder. [...] Tornar o político mais pedagógico significa servir-se de concepções pedagógicas que encarnem interesses políticos de natureza libertadora; isto é, servir-se de conceitos pedagógicos que vejam os estudantes como sujeitos críticos, que problematizem o conhecimento, que recorram ao diálogo crítico e afirmativo e que apoiem a luta por um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.¹

Giroux também acredita que as escolas são instituições que representam formas de conhecimento, usos lingüísticos, relações sociais e valores que lutam pela igualdade e valorização ético-político-social. E os educadores são intelectuais que assumem a responsabilidade de vincular a educação a questões sociopolíticas e capacitar os seus alunos, mediante a prática educacional, a analisar problemas sociais e se servir dos instrumentos da democracia para agenciar um mundo mais igualitário e com menos injustiças sociais.

Durante a ditadura militar no Brasil, o ideal educacional de Paulo Freire era um problema para o governo e para as elites tradicionais brasileiras. Por isso, após ter sido preso e

¹ Esta e outras citações deste estudo, originalmente em espanhol ou inglês, foram traduzidas para facilitar a leitura do trabalho.

interrogado em várias oportunidades, Freire pediu asilo político à Bolívia, mudando-se em seguida para o Chile, onde viveu durante três anos. Em 1967, saiu do Chile e viveu em países como os Estados Unidos, a Suíça e Guiné Bissau. Nos lugares em que esteve, Freire sempre lutou por uma educação comprometida com as massas oprimidas (Bernal, 1977).

O exílio político de Freire e de muitos outros intelectuais contra-hegemônicos significou a ruptura da trajetória da pedagogia crítica no Brasil. No entanto, em 1979 foi promulgada a Lei da Anistia, que pôe fim a esses exílios. Com o fim dos exílios e com a volta ao Brasil de Freire e de outros intelectuais contra-hegemônicos, a sociedade brasileira retomou conceitos relacionados a concepções ético-político-sociais de conscientização crítico-social. As ciências humanas e sociais tornam-se o berço de discussões de intelectuais politizados, que assumem a posição de agentes da consciência social (Cox e Assis-Peterson, 2001).

Cox e Assis-Peterson (2001) também relatam que esses intelectuais tornaram-se porta-vozes das massas populacionais que não percebiam e não podiam denunciar as relações de poder e subordinação a que estavam submetidas. Assim, segundo as autoras, o renascimento da pedagogia crítica no Brasil não foi um movimento popular, mas sim um movimento de intelectuais críticos que cresceu no seio da Universidade de Campinas e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, instituições que acolheram Paulo Freire após o seu retorno do exílio. A esse respeito Cox e Assis-Peterson (2001, p. 14) afirmam que foi um movimento que se irradiou “do centro para a periferia, através da palavra iluminada dos intelectuais, vendida em encontros, conferências, congressos e publicações diversas”.

Quanto ao campo das letras e aos profissionais do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, Cox e Assis-Peterson (2001) argumentam que, nos anos 1970, se evidencia um movimento ideológico que orienta discussões sobre história, poder, ideologia, política, classe social, consciência crítica e emancipação. Passa a ser repensado o ensino da língua portuguesa nas escolas e chega-se à definição de que a língua portuguesa aprendida nelas deveria ser ressignificada a partir da sua importância sociopolítica. Nesse contexto, os intelectuais contra-hegemônicos discursam em favor de ensinar o português não como um apanhado de estruturas gramaticais descontextualizadas da realidade social, mas como um instrumento de luta que pode colocar opressor e oprimido em relação paritária.

Shor (Freire e Shor, 2003, p. 20), ao criticar o que ele chama de “hierarquia política do conhecimento” no ensino da língua materna, ressalta que ler não se resume a reescrever o que está sendo lido. Para esse autor, o professor, por meio de perguntas, deve convidar o aluno a desvendar a conexão entre o texto lido e o contexto em que vive. Conseqüentemente, esse aluno desenvolverá criticidade social e não submissão ao texto.

Freire (Freire e Shor, 2003), sobre o diálogo crítico com um texto trabalhado na sala de aula de língua materna, nos diz que é necessário penetrar na intimidade do texto e reconstruí-lo, desvendar o motivo pelo qual um texto é como é, descobrir qual a conexão entre o texto lido e o momento histórico que o aluno vive. Para ele, o saber se configura no ato político da conscientização social, a qual possibilita a libertação e esta deve estimular e mobilizar as pessoas a se organizar para adquirir poder.

Freire (1987), Freire e Shor (2003), Giroux (1990), e Cox e Assis-Peterson (2001) concordam com o fato de que o ensino da língua materna (alfabetização, leitura, produção de texto e literatura) deve abandonar a velha prática gramatical e se conectar à reflexão crítica do aluno que, como cidadão, deve lutar contra a desigualdade social e participar ativamente das decisões socioeconômicas e político-culturais do país. Enfim, o ensino crítico da língua portuguesa na escola, segundo esses autores, deve contemplar discussões sobre ideologia, política, classe social, consciência crítica e emancipação pela conscientização social.

Quanto ao ensino de língua estrangeira, o inglês era a língua mais ensinada na década de 1970 e, portanto, os professores dessa língua adotavam a linha da análise do discurso anglo-saxônica e a noção de competência comunicativa de Hymes (1995) como base para o ensino dessas línguas. Contudo, apesar de o ensino comunicativo dar ênfase às “habilidades gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica” (Llobera, 1995, p, 14), Cox e Assis-Peterson (2001) afirmam que as atividades na sala de aula de língua estrangeira visavam à correção gramatical e à fluência comunicativa adequada à situação sociocultural em que estava sendo usada, desconsiderando toda conexão com a realidade sociopolítica do aluno. Desse modo, as mesmas autoras argumentam que, nos primórdios do renascimento do ensino crítico, o ensino de língua estrangeira se manteve desconectado de toda reflexão social.

A despeito da disseminação do enfoque comunicativo no Brasil, teóricos como Pennycook (1998), Moita Lopes (2005), dentro outros, tecem críticas contundentes ao ensino das línguas estrangeira embasado no ensino comunicativo. Pennycook (1998, p. 31), por exemplo, ao se referir ao ensino do inglês tendo como base a competência comunicativa, faz a seguinte afirmação:

[...] se ensinarmos, tendo por meta a competência comunicativa, e não explorarmos como o uso da linguagem foi historicamente construído em torno das questões de poder e de dominação, ou como, nos seus usos cotidianos, a linguagem está sempre envolvida em questões de poder, estaremos, uma vez mais, desenvolvendo uma prática de ensino que tem mais a ver com acomodação do que com acesso ao poder.

Pennycook (1998; 2006) e Moita Lopes (2005) fazem coro quanto à necessidade de um ensino de língua estrangeira politizado, histórico e relacionado ao contexto social brasileiro. Para esses autores, o ensino de línguas não pode se limitar à cultura estrangeira, pois, segundo Moita Lopes (2005, p. 47), “tal imposição faz com que a superioridade do colonizador e a dependência e a inferioridade do colonizado se mantenham”. Pennycook (1998) ressalta, então, a necessidade de que a prática educativa do professor de língua inglesa envolva os alunos em questões relacionadas a ideologias discursivas de poder e dominação.

Quanto ao ensino da língua espanhola no Brasil, a língua espanhola nem sempre teve a relevância adquirida recentemente. No entanto, na década de 1990, graças a fatores como a criação do MERCOSUL, investimentos econômicos da Espanha no Brasil e ações legislativas do governo brasileiro, essa realidade se modificou. E, como bem afirmam Celada e Rodrigues (2005), hoje tende a se fortalecer como algo mais que uma língua estrangeira obrigatória no ensino básico regular do currículo educacional brasileiro. De fato, as exigências da globalização demonstram que a língua espanhola, outrora vista por boa parcela da população brasileira como “fácil”, “transparente”, “desnecessária de estudo” e até por que não dizer “um português mal falado”, torna-se um pré-requisito necessário para a integração econômica do Brasil ao mercado de comércio internacional.

Como afirmam Celada e Rodrigues (2005), as pesquisas no âmbito do ensino da língua espanhola no Brasil estão fortemente ligadas à histórica imagem de aparente transparência e facilidade do idioma espanhol para os brasileiros. Assim, uma temática freqüentemente encontrada nos artigos relacionados ao ensino e aprendizagem da língua espanhola é o estudo contrastivo, em que predominam observações gramaticais das línguas português e espanhol, como ponto de partida para ensinar a língua, ou para reforçar estruturas que representam problemas de aprendizagem. Para as autoras, tal ocorrência foge do atual processo educacional exigido pela globalização, que deve ir além do ensino de estruturas lingüísticas. Nessa mesma linha de pensamento, Monte Alto (2007) concorda com Celada e Rodrigues (2005), e acrescenta que tais variantes lingüísticas são encobertas pelo rigor da gramática contrastiva ainda reinante nos estudos relacionados ao ensino e aprendizagem da língua espanhola.

Quanto aos livros didáticos, que nos últimos anos têm orientado o ensino da língua espanhola no Brasil, Monte Alto (2007) aponta que diversos autores destacam as variantes lingüísticas do idioma espanhol como novo elemento cultural. No entanto, o mesmo autor relata que parece haver um equívoco em relação a esse tema, uma vez que predomina uma visão que privilegia a variante peninsular em prejuízo das variantes hispano-americanas,

equiparando a visão cultural de todo um continente à de um país. Tal realidade se dá porque os livros didáticos de espanhol como língua estrangeira são produzidos por autores espanhóis ou brasileiros que realizaram seus estudos de graduação ou pós-graduação na Espanha.

Outro aspecto que deve ser mencionado é que nesse material didático, da mesma forma que acontece no ensino e na aprendizagem do inglês, há um predomínio da abordagem comunicativa. Por conseguinte, hoje assuntos como “ensino crítico da língua espanhola” ou “formação crítico-reflexiva de professores de espanhol” são pouco abordados no seio das investigações dos teóricos dedicados ao ensino dessa língua. No momento em que se realizou esta investigação, foi possível verificar que apenas Mayrink (2000) e Meneghini (2004) tinham pesquisas publicadas relacionadas a essas duas áreas.

Sobre o ensino crítico do espanhol como língua estrangeira, Meneghini (2004), à semelhança de Pennycook (1998) e Moita Lopes (2005), também intercede em favor de uma educação social que promova a criticidade, isto é, um ensino que se sirva do debate e da análise para problematizar aspectos sociopolíticos. Para essa autora, a problematização na sala de aula de línguas promove questionamentos analíticos que propiciam ao aluno condições reais de participação social. Portanto, para Meneghini, são necessárias transformações educacionais que substituam as velhas práticas de passividade educacional por novos hábitos vinculados à realidade do aluno.

Meneghini (2004) reforça que o diálogo social ligado à realidade do aluno suscita uma criatividade e um engajamento discursivo que faz sentido para o aluno e o coloca como agente transformador da própria realidade. A autora argumenta que essa concepção dialógica do ensino de línguas estrangeiras faz do aluno o ponto central do processo de ensino-aprendizagem e o coloca em uma relação menos assimétrica com o professor. Desse modo, professor e alunos participam ativamente da elaboração do currículo, guiam e estabelecem o conteúdo programático das aulas.

Para Meneghini (2004, p. 160), na aplicação da proposta freiriana ao ensino crítico de línguas, a conscientização passa por dois momentos importantes. No primeiro momento,

não há conscientização crítica ante a realidade, mas uma consciência ingênua, na qual o homem apenas vivencia essa mesma realidade: a conscientização implica que se ultrapasse essa consciência ingênua para aproximar-se de uma consciência crítica, na qual há a compreensão da realidade.

Sobre a competência comunicativa, Meneghini (2004) argumenta que esta se desenvolve mediante a discussão dos temas relacionados à vida do aluno. Para essa autora, o

desenvolvimento das habilidades orais do aluno – principal preocupação dos professores de línguas – se aprimora conforme o aluno, fundamentado em problemas concretos, constrói o seu discurso.

Pode-se constatar que, da década de 1960, até o presente momento, a área de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil tem crescido a passos assustadores. E, nesse novo contexto, entende-se que ensinar línguas não é se centrar unicamente em aspectos gramaticais e fonético-fonológicos. Ensinar línguas é proporcionar ao aprendiz um instrumento que o leve a se auto-afirmar socialmente, podendo compreender cada vez melhor a sua realidade social.

Um curso de formação de professores deve, portanto, ser orientado pela premissa de que ensinar criticamente é considerar a diversidade sociopolítica do aluno, pois a atividade de ser professor não é uma realidade aplicável a qualquer contexto educacional. Essa é a razão da necessidade de as instituições formadoras de professores de línguas incluírem em suas práticas a abordagem crítico-reflexiva.

A esse respeito Giroux (1990), comenta que os programas de formação de professores precisam substituir os modelos de formação, centrados na racionalidade técnica, por programas que orientem os futuros professores a refletir criticamente sobre os princípios que estruturam a vida e a prática na sala de aula.

Após ter traçado um panorama sobre o ensino crítico de línguas, na próxima seção, farei uma breve discussão sobre o que hoje é conceituado pelos pesquisadores como abordagem crítico-reflexiva na formação do professor de língua estrangeira.

1.3 A reflexão crítica na formação do professor de língua estrangeira

Até o final da década de 1970, a formação docente esteve enraizada no modelo da racionalidade técnica, que se caracterizava pelo distanciamento entre teoria e prática e pelo distanciamento entre teóricos e professores, subordinando estes últimos a simples aplicadores práticos de conhecimentos produzidos pelos teóricos.

Nessa visão tecnicista, não havia interesse pelo conhecimento construído a partir da compreensão dos saberes implícitos dos professores ou qualquer outra forma de saber que fugia à comprovação científica. No entanto, na década de 1970 e 1980, começa a aparecer uma série de artigos que valoriza os saberes adquiridos pelo professor durante a ação profissional e a reflexão sobre a sua experiência como forma de lidar com as situações de incerteza características do fazer docente. A reflexão do professor adotada como um momento

de problematização e de análise da ação pedagógica deu origem ao conceito de professor crítico-reflexivo.

Quanto às origens desse conceito, Contreras (2002) afirma ser fruto da epistemologia da educação presente nas obras do estadunidense John Dewey (1933), filósofo e educador. Para ele, o indivíduo tem significado social e a sociedade nenhum significado possui se considerada fora da participação dos indivíduos. De acordo com a teoria deweyana, portanto, é fundamental que o conhecimento ministrado nas escolas prepare o indivíduo para enfrentar os problemas do dia-a-dia, isto é, seja vinculado ao processo de desenvolvimento social.

Por raciocinar de tal forma, Dewey (1933) critica o ensino tradicional fundamentado na memorização passiva, por parte do aluno, e advoga em favor de um ensino que conceda ao aprendiz um papel ativo em relação ao ato de pensar. Segundo esse autor, o saber acontece quando o conhecimento é refletido e analisado mentalmente. Cabe salientar que o ato de refletir, referido por Dewey (1933), é um ato voluntário instigado por questionamentos conscientes que buscam respostas sobre verdade e justiça. É um processo lógico provocado por concepções implícitas orientadas pela racionalidade, pelo embasamento teórico e pela compreensão crítica de determinados acontecimentos.

O pensamento reflexivo, mencionado por Dewey (1933), levado ao contexto educacional, exige, portanto, dos professores comprometimento, esforço e disposição, uma vez que, sem sensibilidade, intuição, discernimento e paixão, seria impossível desenvolver habilidades e competências capazes de superar o enfoque educacional centrado na memorização de conteúdos.

Para Dewey (1933, p. 9), é indispensável que o professor reflexivo desenvolva três atitudes fundamentais: a) abertura de espírito: que demanda do professor disposição para ouvir e analisar o processo de ensino e aprendizagem sob diferentes perspectivas; b) responsabilidade: que sugere que o professor seja capaz de examinar e avaliar as possíveis conseqüências pessoais, intelectuais, sociais e políticas, decorrentes das suas ações educacionais na vida do aluno; e c) sinceridade: que diz respeito ao comprometimento com relação aos resultados do processo de ensino e aprendizagem do seu grupo de alunos e à disposição de sempre aprender algo novo.

A compreensão de Dewey sobre a reflexão docente implica, portanto, “abertura” por parte do educador às contribuições advindas de outras experiências de aprendizagem. Logicamente, sem que isso signifique submissão a teorias educacionais desenvolvidas por agentes externos. Assim, para Dewey (1933), os saberes advindos da literatura teórica devem significar alternativas a ser questionadas, avaliadas e refletidas, já que a reflexão é uma forma

de emancipação norteada por habilidades e competências que permitem optar, planejar e dirigir conscientemente as próprias ações pedagógicas. Logo, a ação reflexiva possibilita a compreensão ativa, constante e cuidadosa de qualquer forma de conhecimento teórico ou implícito à luz de práticas que o justificam e das conseqüências a que pode conduzir.

Embora a base do ensino reflexivo esteja nas idéias de Dewey (1933), foi com Schön (2000) que esse conceito assumiu maior relevância, ao mostrar como ele opera na ação pedagógica. De acordo com Pimenta (2002), Schön (2000) assume de Dewey (1933) a valorização da experiência e a reflexão na experiência, e de Luria e Polanyi, Schön (2000) extrai a valorização dos conhecimentos tácitos.

Schön (2000), apoiado pelas teorias desses autores, propõe, para o contexto de formação de professores, práticas que orientem a reflexão contínua, num movimento circular de auto-análise e reflexão, permitindo dessa forma unir teoria e prática e preparando o futuro professor a enfrentar os problemas do cotidiano da sala de aula. Desse modo, o futuro professor estaria construindo o seu conhecimento com base na reflexão realizada durante a prática profissional. Para Schön (2000), isso possibilitaria ao professor refletir sobre seus procedimentos metodológicos, enquanto os implementa em situações de incerteza, singularidade e conflito.

Schön (2000) assevera que existem dois tipos de problemas possíveis de ser administrados profissionalmente: os problemas claros e bem-delineados, cuja solução está na simplicidade dos conhecimentos teóricos; e os problemas práticos do mundo, que se apresentam mal-delineados e indefinidos e cuja resposta está em investigações não-rigorosas, isto é, nas práticas. Com esta afirmação, Schön (2000) faz menção à existência de “zonas indeterminadas na prática”, que, para serem solucionadas, solicitam do professor uma aptidão artística, a qual é impedida de se manifestar nos contextos educacionais em que há currículos normativos.

Ao enfatizar as “zonas indeterminadas da prática”, Schön (2000, p. 16) faz referência a situações educacionais para as quais é impossível encontrar respostas nos procedimentos educacionais tradicionais. Portanto, esse autor propõe, para o contexto de formação de professores, um ensino prático-reflexivo, fundamentado numa epistemologia da prática, como forma de desenvolver o talento artístico dos alunos, isto é, o desenvolvimento de conhecimentos tácitos demonstrados em situações de incerteza e conflito, propiciando de tal forma o preparo dos futuros professores para resolver tais situações de incerteza mediante a reflexão.

Schön (2000) explica que as principais características do ensino prático reflexivo são o aprender fazendo, a instrução e o diálogo da reflexão-na-ação entre instrutor e estudante. Segundo o autor, quatro conceitos são fundamentais para o desenvolvimento do ensino prático-reflexivo: o conhecimento-na-ação; a reflexão-na-ação; a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

O conhecimento-na-ação configura-se como um tipo de inteligência espontânea acumulada ao longo do exercício profissional e que está implícita nas práticas do professor. Segundo Alarcão (1996), é um conhecimento interiorizado, caracterizado pelo “saber-fazer” desenvolvido durante a atuação, e que, ao ser refletido, pode ser aperfeiçoado.

Para Schön (2000), a reflexão-na-ação é tácita, espontânea e não-sistematizada. Ao ser refletida no ato de conhecer-na-ação, exerce um papel fundamental na descrição da competência profissional, já que lhe acrescenta a função de questionar as estruturas dos seus pressupostos. Para Schön (2000), pensar na ação é reestruturá-la, pois a reflexão reconstrói a prática do professor, levando-o a novas apreciações, sobre a própria atuação profissional. Essa característica coloca a proposta do autor em oposição à concepção de ensino técnico-racionalista, pois, como argumenta Schön (2000), nesse tipo de ensino o professor deve solucionar situações imprevistas mediante a seleção de meios técnicos produzidos pela investigação universitária. A reflexão-na-ação é implícita, espontânea e ocorre durante a ação. Nesse momento, o professor se reporta a experiências mobilizadas em situações semelhantes às que está vivendo. Para Schön (2000, p. 61), “é uma epistemologia na prática”, pois é um conhecimento prático propiciado pela necessidade de encontrar soluções para problemas confrontados no momento em que o professor está atuando.

A reflexão sobre a ação acontece antes ou após a ação e trata da análise do saber resultante do conhecimento aplicado durante a ação passada. Objetiva descrever, analisar e avaliar a intervenção passada. Esse tipo de reflexão se origina da necessidade de construir novas soluções para os problemas que surgiram durante a ação, é um saber resultante da análise do saber aplicado durante a ação.

E, por último, a reflexão sobre a reflexão-na-ação é um movimento investigativo que propõe novos pontos de vista para resolver as situações novas, com base no embasamento teórico. Ele abre novos caminhos para a valorização da pesquisa sobre a ação dos professores.

Como se pode verificar, os quatro conceitos apontados por Schön (2000) são fundamentais para o desenvolvimento do ensino prático-reflexivo e se complementam ao permitir que teorias e crenças possam ser analisadas e reestruturadas a partir da reflexão. Ainda, segundo esse autor, essa prática reflexiva tem de ser promovida pelas instituições de

formação superior enquanto os alunos ainda estão cursando a formação profissional. Para Schön (2000), a prática refletida e analisada é o caminho para possibilitar a valorização do professor como construtor dos próprios conhecimentos.

Zeichner (2003, p. 42), ao se referir a “como” o conceito de ensino reflexivo foi integrado aos programas de educação de professores em exercício, argumenta:

Em meio a essa expansão do interesse pela idéia do professor como agente reflexivo, também se verificou muita confusão sobre o significado exato, nos casos particulares, da expressão “ensino reflexivo” e sobre a conveniência de apoiar a idéia de educador como agente reflexivo. [Grifo do autor]

Zeichner (2003) acusa a inexistência de uma verdadeira abordagem reflexiva que promova o ensino na perspectiva do desenvolvimento da ordem social ou emancipatória. Segundo ele, a abordagem reflexiva atualmente implementada carece do desenvolvimento genuíno do educador e não valoriza o seu papel na reforma educacional, pois ainda se conserva a posição subserviente do professor, já que, na maioria dos casos, ele é orientado a reproduzir na prática o que a pesquisa universitária considera eficaz.

Segundo Zeichner (2003), o modelo de ensino reflexivo que hoje integra os cursos de formação apresenta quatro falhas que, para ele, danificam o verdadeiro potencial do desenvolvimento genuíno do educador. As falhas que, segundo o autor, prejudicam o desenvolvimento do educador são:

1. um enfoque para ajudar os professores a reproduzir melhor as práticas propostas pela pesquisa realizada por outros e um desdém pelas teorias e *expertise* embutidas nas práticas dos educadores;
2. um pensamento meio-fim que limita a substância das reflexões dos professores a questões técnicas de ensino e organização interna da sala de aula, negligenciando as de currículo;
3. uma simplificação das reflexões dos professores acerca de sua própria atividade docente e, ao mesmo tempo, um desprezo pelo contexto social e institucional no qual se dá o ensino; e
4. uma ênfase na reflexão individual dos professores.

As falhas apontadas por Zeichner baseiam-se nos modelos de formação contínua atualmente implementados. De acordo com este autor, os referidos modelos, longe de orientar o professor a centrar suas reflexões nas condições sociais da educação e no ensino como práticas sociais, se centram unicamente em conhecimentos teóricos sobre: 1) a disciplina; 2) a implementação de um currículo educacional elaborado por profissionais que desconhecem o contexto educacional em que será implementado; e 3) o uso do material escolhido para ministrar a matéria em questão. Para ele, isso tudo inviabiliza qualquer crescimento reflexivo

relacionado a uma prática educativa que prime pela igualdade e justiça social na educação e na sociedade.

Ainda sobre os cursos de formação contínua, hoje implementados, Zeichner (2003) argumenta que vincular a reflexão do professor à luta pela justiça social envolve assumir o professor como profissional que produz saberes durante a sua ação profissional, apoiá-lo no desenvolvimento de investigações que levem esse profissional a se constituir socialmente. Para esse autor, trata-se de uma luta que configura uma forma de contribuir para que haja equidade na qualidade da educação oferecida às diversas camadas sociais.

Para Stenhouse (1985), a concepção do professor como profissional reflexivo confere importância à produção teórica do professor e permite o seu reconhecimento como pesquisador. De acordo com ele, a falta de participação do professor no desenvolvimento da pesquisa leva-o a ignorar o processo de construção de teorias, mantendo-o numa atitude passiva, que em nada contribui ao seu desenvolvimento profissional e autonomia.

Além disso, ao se referir ao trabalho acadêmico desenvolvido pelo professor, o referido autor defende que, para promover a sua consciência profissional e autonomia, é necessário que ele entenda e participe da elaboração do currículo. Stenhouse (1985) compreende que a elaboração de um currículo leva o professor a pesquisar e analisar a singularidade dos contextos educativos. Graças a isso, o currículo torna-se um elemento de procedimentos investigativos reais, centrado no reconhecimento do contexto educativo em que esses profissionais atuam. Também ressalta que a pesquisa deve ser vista pelos professores não como uma tarefa acadêmica e simplesmente teórica, mas como um “fazer” para melhorar o “fazer do professor”, uma vez que, como ele próprio argumenta, “empregar a pesquisa significa realizá-la”.

Por pensar de tal forma, Stenhouse (1985) estabelece que a pesquisa realizada em sala de aula pelos próprios professores é uma forma de concretizar o currículo. Por isso esse teórico intercede em favor de melhorias na prática educativa que partam da postura reflexiva e da capacidade de analisar a própria prática no trabalho de sala de aula. Supõe-se então uma transformação vinculada à postura acadêmica tanto do pesquisador quanto do professor, revelando-se uma nova lógica que aproxima o pensamento da ação, uma vez que o pensamento pode parecer artificial e descontextualizado sem a necessária complementação da ação.

Cabe destacar, no entanto, que, como Schön (2000), Stenhouse faz referência à singularidade dos contextos educativos, mas não se atém às críticas relacionadas ao contexto social. Desse modo, embora hoje inúmeros teóricos esperem que a voz do professor crítico-reflexivo se volte para os questionamentos sociais, políticos, ideológicos e se torne mediadora

de transformações sociais, Stenhouse (1985) não esclarece qual seria a incumbência, o compromisso e a responsabilidade política desse mesmo professor. Por tal motivo, Zeichner (1993) define a proposta de Schön como reducionista e limitada. Reducionista porque reduz o contexto educacional ao campo educacional em que o professor atua, e limitada porque prevê que a prática reflexiva aconteça de forma individual, resolvendo somente problemas individuais.

Pimenta (2002), ao se referir ao conceito professor crítico-reflexivo no Brasil, também expressa certa inconformidade ao analisar a forma como esse conceito vem sendo tratado. Essa autora ressalta que, nas reformas educacionais promovidas pelos governos, intitulados neoliberais, o conceito de professor-reflexivo tem sido usado como a adoção de um termo que está na moda, uma expressão desprovida da sua grandeza político-social, pois a forma como o modelo de formação contínua foi adotado não se traduz em medidas que elevem a melhoria da qualidade escolar e, muito menos, ocasiona transformações sociais no entorno em que está sendo implementado.

Para Pimenta (2002, p. 74), tornar o professor um profissional crítico-reflexivo requer muito mais que leis ou políticas governamentais:

Estamos, pois, buscando práticas de formação que considerem ao menos quatro requisitos: uma cultura científica crítica como suportes teóricos ao trabalho docente; conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer; uma estrutura de organização e gestão das escolas que propicie espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; uma base de convicções ético-políticas que permita a inserção do trabalho docente num conjunto de condicionantes políticos e socioculturais.

Na citação feita anteriormente, a autora faz referência a medidas que elevem as condições de trabalho e profissionalização dos docentes. Quanto a essas medidas, Pimenta (2002) cita a valorização por parte das entidades governamentais, da escola e de seus profissionais como parte fundamental dos processos de democratização social, da contribuição do saber escolar, da organização da escola, do projeto político-pedagógico e da constituição de cidadãos iguais e inseridos criticamente no mundo moderno.

Ao mesmo tempo, Pimenta (2002) propõe, da parte do governo, políticas que apoiem o trabalho coletivo e que aprimorem condições de trabalho e de estudo e planejamento político pedagógico escolar, bem como promovam jornadas de trabalho dignamente remuneradas. Das universidades, dos sindicatos, Pimenta (2002) solicita que a escola seja vista como um espaço de formação contínua onde se desenvolvam pesquisas práticas que assegurem o saber-fazer e

possam garantir transformações sociais, políticas, éticas e econômicas na sociedade, isto é, que o professor use o contexto escolar em que atua para promover reflexões teórico-metodológicas que sustentem o seu crescimento profissional e social.

Na mesma direção, encontramos Celani e Collins (2003), argumentando que as universidades são as responsáveis pelo desenvolvimento de formação contínua. No entanto, essas autoras acrescentam que as universidades ainda não foram capazes de educar socialmente o professor, uma vez que, como já foi citado, as pesquisas desenvolvidas no seio da lingüística aplicada se inclinaram para o ensino técnico-racionalista, fato que levou à perda da visão social das línguas como elementos mediante os quais o aprendiz pode não só expressar suas idéias, mas também se construir e construir o mundo que o rodeia.

Levar um professor a se constituir socialmente e constituir o ensino de línguas como uma disciplina essencial no currículo escolar é possível mediante pesquisas que incluam uma nova forma de ver as ações educativas. Para tanto, Boufleuer (2001, p. 10) argumenta:

A ação educativa escolar não é um fazer por fazer, mas um fazer intencional. Trata-se da intencionalidade coletiva, porém, é impossível de ser construída sem que haja um mínimo de clareza teórica no nível dos sujeitos participantes, isto é, sem que os envolvidos nessa construção saibam dar as razões que motivam suas práticas.

Nesse excerto, Boufleuer (2001) nos lembra a necessidade de ações orientadas a um processo de formação contínua que desencadeiem no professor a busca de uma identidade prático-teórica, pois toda abordagem metodológica necessita de referenciais teóricos para poder se constituir como realmente crítica. Essa nova identidade daria um novo sentido à prática de ensinar línguas, pois as pesquisas desenvolvidas na sala de aula constituiriam a compreensão crítica da prática de ensinar e aprender. Nesse sentido, Moita Lopes (2005, p. 181), em concordância com Celani (1998) e Pimenta (2005), ressalta:

A formação teórico-crítica do professor de línguas, no meu entender, envolve dois tipos de conhecimento: um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e um conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula, isto é, os processos de ensinar/aprender línguas.

Percebe-se que há concordância nos teóricos citados, pois todos eles argumentam que ser professor não pode se restringir a aplicar teorias. Para esses autores, ser professor implica desenvolver o pensamento crítico-reflexivo, que envolve processos de emancipação, conscientização e aprendizagem transformativa adquirida durante a prática reflexiva.

Conseqüentemente, atribuir ao professor o rótulo de professor crítico-reflexivo só pode ser possível mediante a colaboração entre as diversas instituições ligadas ao processo de ensinar e aprender e a realização de pesquisas pelos próprios responsáveis das práticas pedagógicas. A esse respeito, Pimenta (2005, p. 3) afirma que:

[os] professores vão se constituindo em pesquisadores a partir da problematização de seus contextos. Na reflexão crítica e conjunta com os pesquisadores da universidade, são provocados a problematizar suas ações e as práticas da instituição e a elaborar projetos de pesquisa seguidos de intervenção.

Pimenta (2005), compartilhando o pensamento de Boufleuer (2001), também enfatiza o diálogo colaborativo entre universidades e professores como elemento crucial para o desenvolvimento tanto social como profissional, uma vez que, como bem expõem Celani e Collins (2003), é uma forma de entender a realidade, analisar crenças, valores e interpretações que levarão ao processo de reflexão crítica.

Nesse sentido, cabe salientar que, para García (1999), falar em reflexão crítica na prática educativa é também falar de professores que assumem uma orientação sociorreconstrucionista. Segundo esse ponto de vista, os professores envolvidos nesse parâmetro de conscientização sociopolítica concebem a reflexão crítica não apenas como uma atividade de análise técnica ou prática, mas como um compromisso ético-social que permite modelos educacionais mais justos e democráticos. Assim, os professores são ativistas sociais comprometidos com seu tempo. Em relação a isso, García (1999, p. 45) argumenta que “uma das funções da formação de professores será transformar as concepções estáticas prévias dos professores em formação acerca do ensino, gestão da classe, autoridade ou contexto educativo”.

A orientação sociorreconstrucionista, aplicada ao contexto de formação de professores de línguas, incita-nos a desenvolver nos professores em formação uma capacidade de análise do contexto social, que envolva conceitos de sociedade, hegemonia, poder, racismo e sexualidade. Trata-se de conceitos que não devem ser assumidos numa posição passiva de aceitação de julgamentos já cristalizados; ao contrário, a sua análise deve orientar o questionamento das dimensões sociais que compõem a escola moderna.

A respeito dos professores de línguas estrangeiras, foco deste estudo, Magalhães (2002) argumenta que o ensino e a aprendizagem de línguas foram despojados de sua natureza sociopolítica e histórica. Isso porque têm deixando de lado toda e qualquer abordagem que se

refira à reflexão discursiva exigida pela atual conjuntura social nos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras.

Para que as transformações necessárias ao mundo moderno sejam trazidas ao contexto de formação de professores de línguas maternas e estrangeiras é necessário, portanto, que as instituições de formação superior desenvolvam práticas educativas que ultrapassem as barreiras do desempenho técnico-racionalista. Essas práticas metodológicas devem envolver teoria, conhecimento experimental e reflexões sociais e metodológicas, pois só assim será possível formar profissionais mais autônomos, críticos e conscientes da sua função num mundo constituído por desigualdades sociais.

Creio ser relevante concordar com Damianovic (2005) quando esta afirma que o professor crítico pretendido pela modernidade é um profissional que, saindo da esfera do ensino estruturalista, se permita reconhecer a própria história e a se reconhecer dentro dela discursivamente. Assim, esse professor deve, também, fazer com que seu aluno, como ser humano, tenha acesso aos aspectos mais essencialmente políticos da sua vida pelo intercâmbio de idéias proporcionado durante as aulas.

Como se pode perceber, os autores anteriormente estudados concordam com a necessidade de que os professores ressignifiquem as suas ações metodológicas, por meio da pesquisa e da reflexão crítica, que vejam na aprendizagem da língua estrangeira um elemento de construção discursiva e que assumam socialmente a sua função social no processo de construção de valores ético-morais na sociedade. Enfim, é importante realizar pesquisas em que o professor-pesquisador tome como elemento de estudo o contexto educacional em que atua, tentando promover transformações sociais e metodológicas, pois esses fatores dão origem a uma posição emancipatória decorrente das reflexões e da tomada de consciência do próprio processo de transformação suscitado pela pesquisa.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Este capítulo será dividido em quatro partes. A primeira será dedicada a uma apresentação breve da natureza da pesquisa qualitativa de cunho interpretativo; a segunda se destinará à descrição do contexto da pesquisa e do perfil dos participantes; a terceira trará a descrição dos instrumentos e procedimentos utilizados na coleta dos dados; e a quarta fará menção aos procedimentos da análise dos dados.

2.1 A pesquisa qualitativa

Este estudo foi desenvolvido por uma professora-formadora de professores de língua espanhola, que implementou uma ação metodológica inserida na perspectiva do ensino crítico e investigou as percepções dos participantes sobre as contribuições resultantes de tal ação. Assim, dada a natureza deste estudo, optou-se pela modalidade qualitativa de cunho interpretativo, pois se refere a uma metodologia investigativa que permite ao investigador-participante captar as percepções dos envolvidos no estudo e produzir conhecimento à medida que conduz a pesquisa.

Bodgan e Biklen (1994) apontam que, embora a pesquisa qualitativa na educação tenha sido reconhecida a partir do ano 1954, com a concessão de bolsas a instituições educativas que desenvolviam programas de investigação educacional, só no final dos anos 1960 veio a se consolidar. Bodgan e Biklen (1994) citam autores como Jackson (1968), que escreve sobre “o currículo escondido”, e Henry (1955), que analisa o modo como as pessoas se comunicam entre si, constituindo exemplos acerca de trabalhos significativos dos métodos qualitativos e do trabalho de campo sobre questões educacionais já nos anos 1950.

Bodgan e Biklen (1994) também relatam que as investigações feministas contribuíram para que o campo da pesquisa qualitativa atribuísse maior importância ao relacionamento entre o pesquisador e o sujeito pesquisado e, igualmente, para o estabelecimento e o reconhecimento das implicações políticas da investigação. Tais aspectos contribuíram para que as interpretações dos sujeitos de estudos ocupassem uma posição central nos estudos qualitativos, tornando-os mais críticos.

Ludke e André (1986), Bodgan e Biklen (1994), Serrano (1998), ao se referirem à pesquisa qualitativa na educação, denominam-na também “naturalística”. Ludke e André (1986, p. 13), citando Bodgan e Biklen (1994), comentam que isso se deve ao fato de que a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, colhidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Assim, é papel do pesquisador descrever e interpretar situações em sua dinâmica natural e, ao mesmo tempo, contribuir para que sejam fornecidos novos conhecimentos sobre o fenômeno em estudo.

Quanto à pesquisa qualitativa de cunho interpretativo, Serrano (1998) fundamenta-se em Gary (1989), para denominá-la “etnografia crítica interpretativa”. A autora argumenta que é interpretativa porque, na etnografia, o conhecimento elaborado durante a pesquisa é essencialmente interpretativo, tem como objeto de análise a interação em sala de aula, focaliza a construção de significados num ambiente social específico e contribui para a realização de transformações. Ao mesmo tempo, a referida autora cita a influência das teorias freirianas sobre a educação para a libertação e a influência dos movimentos feministas na pesquisa qualitativa, para argumentar que a etnografia é uma investigação abertamente ideológica ao contestar o poder das classes dominantes.

Conseqüentemente, ao caracterizar a etnografia educativa, Serrano (1998, p. 22) ressalta:

A investigação etnográfica, embora pouco desenvolvida no campo da educação, focaliza os problemas educativos de forma mais ampla e enriquecedora, uma vez que alude ao contexto em que se produzem os fatos. As interações entre os participantes de um grupo, seus valores, ideologias, linguagem etc. desempenham um papel significativo ao interpretar o que acontece no seio desse grupo humano. Essa percepção global e completa dos problemas contribui para situá-los em parâmetros mais amplos, nos quais se desenvolve a conduta de grupos humanos.

Moita Lopes (2005, p. 167), ao situar a pesquisa etnográfica na sala de aula de línguas, também se refere ao seu caráter contextualizador e à sua preocupação com os sujeitos da pesquisa, uma vez que, para esse autor, a observação norteia-se

pelos próprios dados que se apresentam ao pesquisador, que vai, então, construir, através de instrumentos de pesquisa específicos [...] sua interpretação sobre eventos vivenciados na sala de aula, levando em consideração a intersubjetividade de dados provenientes de subjetividades diferentes.

De acordo com Moita Lopes (2005), a pesquisa etnográfica, portanto, se situa na tradição interpretativista das ciências sociais, que conceitua o social como sendo o produto das interpretações dos participantes de um determinado contexto.

Ludke e André (1986) descrevem que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador desenvolve o seu estudo passando por três etapas: exploração; decisão; descoberta. A primeira etapa abrange a seleção e definição do problema, a seleção do local de estudo, o início dos contatos para a entrada em campo e as primeiras observações. Para esses autores, a observação inicial possibilita o processo de coleta de informação e permite a formulação de hipóteses que poderão ser modificadas conforme novos dados sejam coletados durante o processo de investigação. A segunda etapa consiste na busca ordenada e metódica dos dados considerados primários pelo pesquisador. Essa análise objetiva compreender e interpretar o fenômeno estudado e a terceira etapa consiste na elucidação do que realmente acontece no contexto investigado. Essa etapa é preparada durante todo o processo do estudo e nela se produz conhecimento.

Quanto ao papel do pesquisador, Ludke e André (1986) definem que, nas abordagens qualitativas, o papel do pesquisador ocupa um lugar importante, pois a sua empatia,² o comprometimento com o grupo, os seus conhecimentos e a sua experiência pessoal serão fundamentais para o êxito do trabalho. Igualmente, os mesmos autores definem os seguintes papéis para a participação do pesquisador: participante total do grupo, participante como observador, observador como participante e observador total. As características do estudo aqui desenvolvido definiram que o papel do pesquisador é de “participante total do grupo”, ou “participação ativa”, conforme denominação de Serrano (1998, p. 25)

Na *participação ativa*, o observador maximiza a sua intervenção, integra totalmente o seu papel ao dos demais participantes, se embrenha nas tarefas cotidianas do grupo, conhece mais de perto as expectativas das pessoas, as situações que as levam a atuar de uma ou outra forma, as formas de resolver os seus problemas familiares ou da comunidade. [Grifo do autor].

² Segundo Serrano (1998, p. 44), “a empatia é uma atitude que poderia ser denominada ‘simpatia neutra’. Exige compreensão (atitude compreensiva), discernimento da vida aléia e, ao mesmo tempo, o não julgamento, o não envolvimento afetivo diante de conceitos e a objetividade. *É saber se colocar no lugar do outro entendendo e aceitando a sua ‘lógica’, a lógica das suas condutas*” [grifo do autor].

Neste estudo, a professora-pesquisadora desenvolveu o seu trabalho em contato com os seus alunos. Ela assumiu um compromisso ético-político-social de ação conjunta que envolveu um grupo de professores em formação, na incumbência de analisar os procedimentos pedagógicos utilizados. Baseando-se portanto, na natureza do problema da pesquisa em questão, justifica-se a escolha da modalidade pesquisa qualitativa de cunho interpretativo, em virtude do seu caráter flexível, contextual e interpretativo, elementos de grande valor para verificar as percepções dos participantes do estudo sobre a relevância da ação implementada para a sua formação profissional e humana, uma vez que possibilitam uma visão mais profunda, ampla e integrada do processo em questão.

Repensar nossas práticas educativas é poder analisar, é ter liberdade para desenhá-las novamente, ou até reaproveitá-las com certas modificações em novos contextos. A pesquisa qualitativa nos permite discutir, sociopoliticamente, as bases em que está cimentado o nosso trabalho. E essa liberdade é a prática que devemos exercer diariamente para tomar consciência do nosso papel social nos atuais desafios educacionais.

2.2 A pesquisa

Nesta seção, apresentam-se informações sobre o contexto e os informantes da pesquisa, assim como informações relacionadas aos instrumentos e procedimentos da pesquisa.

2.2.1 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma turma de alunos do 5º ano do curso de Letras, Habilitação Português/Espanhol, na UFG. Coletaram-se os dados no segundo semestre do ano letivo de 2005, durante as aulas da disciplina Espanhol VI. A opção por essa turma se deveu ao fato de ser composta por alunos formandos e a professora-pesquisadora querer analisar as percepções desse grupo em relação à ação por ela implementada.

Atualmente, coexistem dois currículos no curso de Letras da UFG – o novo e o antigo. O primeiro corresponde ao sistema de créditos semestrais, que devem ser cursados durante quatro anos, além dos bacharelados, comporta as licenciaturas simples em Português, Inglês, Francês e Espanhol; o segundo fora implantado em 2004.

Já o currículo antigo, contexto em que se desenvolveu o estudo, foi implementado inicialmente com os bacharelados em Língua Portuguesa/Linguística e Língua Portuguesa/Literatura e as habilitações duplas em Português/Inglês e Português/Francês por meio do Decreto nº. 63.636, de 19 de novembro de 1968. A habilitação em Português/Espanhol foi implantada em 1994. Estas habilitações capacitam os seus formandos a ministrar aulas de português como língua materna e uma língua estrangeira moderna.

No quinto ano, os alunos das habilitações duplas cursam seis disciplinas relacionadas à área de formação, dentre elas, a Literatura Infanto-Juvenil, comum a todos os formandos. No caso do grupo pesquisado, as disciplinas são: Didática do Ensino e Aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira, Tradução ao Espanhol, Literaturas Espanhola e Hispano-americana e Espanhol VI. Coletaram-se os dados deste estudo nesta última disciplina, que foi ministrada em dois encontros semanais de duas horas-aula cada, totalizando 128 horas-aula no ano letivo.

2.2.2 Participantes da pesquisa

No ano de 2005, o número de matriculados em Espanhol VI, para a professora-pesquisadora, era de vinte alunos e todos se dispuseram a participar da investigação. Uma vez que, por motivos diversos, não se pôde contar com esse número, definiram-se os seguintes critérios para a seleção dos participantes:

- a) ter participado de no mínimo 50% das aulas consideradas para esta investigação;
- b) ter entregado no mínimo 50% dos questionários correspondentes às aulas que foram consideradas nesta investigação e
- c) ter feito a entrevista final.

Aplicados os critérios mencionados, definiram-se como participantes os alunos aqui chamados de A1, A2, A3, A4, A5, A7, A8, A9 e A10. Quanto à professora-pesquisadora, esta é identificada como PP. Para uma melhor contextualização do trabalho, passo a fazer uma breve descrição de cada um deles, com informações que se referem a 2005, ano da realização da pesquisa.

A1: tem 29 anos, é solteira e mora com as irmãs em Goiânia. Inicialmente se graduou em Letras/Português e, atualmente, está na universidade para obter a habilitação em Espanhol. Trabalha como professora das disciplinas português e espanhol num curso de preparação para o vestibular. É muito participativa nas aulas e bastante descontraída ao apresentar trabalhos. Na sua concepção, o atributo necessário para uma aula bem-sucedida e motivadora é um professor que consegue trabalhar com responsabilidade e atrai a atenção dos alunos para a aula.

A2: tem 26 anos, é solteira e mora em Inhumas. É professora de português para adultos numa escola integrada ao programa do governo Educação de Jovens e Adultos (EJA). A única experiência dela como professora de língua espanhola foi a adquirida no estágio no Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE³). É uma aluna um pouco introvertida, mas quando solicitada para participar das aulas o faz prontamente. Na sua concepção, o atributo necessário para uma aula bem-sucedida e motivadora é um professor motivado, que goste de dar aulas e da escola e que tenha à sua disposição boas condições de trabalho, isto é, material audiovisual, fotocópias etc.

A3: tem 39 anos, é casada, tem um filho e mora em Aparecida de Goiânia. Não ministra aulas, mas já trabalhou como professora de português. Atualmente é coordenadora de uma escola pública estadual. A única experiência dela como professora de língua espanhola foi a adquirida no estágio no CEPAE. Participa bastante das aulas. Na sua concepção, os atributos necessários para uma aula bem-sucedida e motivadora são: conteúdos interessantes, com atividades que chamem a atenção dos alunos, e atividades lúdicas que ajudem os alunos a entender os conteúdos temáticos a ser ensinados.

A4: tem 27 anos, é solteira e mora com a família em Goiânia. Não tem experiência como professora. É secretária de um centro de saúde público. É bastante participativa nas aulas e muito descontraída ao apresentar trabalhos. A única experiência dela como professora de língua espanhola foi a adquirida no estágio no CEPAE. Na sua concepção, os atributos

³O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) é uma instituição educacional vinculada à UFG e destinada a educar alunos e formar futuros professores. Essa instituição atende a alunos do ensino pré-escolar, básico, médio e superior. Para os alunos do ensino pré-escolar, básico e médio, oferece a educação básica regular; já para os alunos do ensino superior, oferece um espaço de estágio, onde eles podem experimentar as suas práticas pedagógicas.

necessários para elaborar uma aula bem-sucedida e motivadora são: em primeiro lugar, fazer um planejamento de tudo o que será feito na aula para que não aconteçam surpresas e, em segundo lugar, escolher um tema atual que convide o aluno a participar.

A5: tem 23 anos, é solteira e mora em Goiânia. Trabalha como professora de língua portuguesa numa escola particular. A única experiência dela como professora de língua espanhola foi a adquirida no estágio no CEPAE. É bastante sintética ao dar suas opiniões. Na sua concepção, os atributos necessários para uma aula bem-sucedida e motivadora são: um professor que trabalhe o desenvolvimento de todas as habilidades lingüísticas em diferentes tipos de atividades lúdicas e temas diferentes para agradar a todos os alunos.

A6: tem 33 anos, é solteira e mora com os pais em Goiânia. Participa bastante das aulas, porém é meio tímida. No início das seções, falava muito baixinho, mas com o decorrer das aulas começou a soltar mais a voz. Trabalha atualmente na parte administrativa de uma unidade de saúde, mas está prestes a assumir uma vaga como professora de espanhol numa escola pública, pois foi aprovada em recente concurso público. Na sua concepção, os atributos necessários para uma aula bem-sucedida e motivadora são: um tema interessante, uma boa interação entre o professor e seus alunos e também material didático adequado e bem organizado para ministrar as aulas.

A7: tem 23 anos, é solteira e mora em Goiânia. É monitora de língua espanhola. No próximo ano, pretende se matricular no curso de graduação para cursar o Bacharelado em Lingüística. É bastante descontraída e participa bastante dos debates promovidos em sala de aula. Na sua concepção, o atributo necessário para uma aula bem-sucedida e motivadora é um professor que apresente aos alunos assuntos relevantes e próximos da sua realidade, que promova a participação dos alunos e que realize várias dinâmicas nas aulas.

A8: tem 50 anos, é casada e tem duas filhas. Mora em Goiânia. Nunca trabalhou como professora. É aposentada pelo Banco do Brasil. A sua única experiência como professora de língua espanhola foi a adquirida no estágio no CEPAE. Na sua concepção, os atributos necessários para uma aula bem-sucedida e motivadora são: um ambiente agradável, uma boa recepção aos alunos, temas atuais e de interesse geral do grupo, boa interação entre professor e aluno e um professor que tenha preparo e conhecimento lingüístico.

A9: tem 26 anos, é casada e mora em Goiânia. Trabalhou como professora de língua portuguesa durante um semestre e, atualmente, se dedica à correção de redações produzidas por alunos de escolas particulares. A sua única experiência como professora de língua espanhola foi a adquirida no estágio no CEPAE. É bastante participativa nas aulas. Na sua concepção, os atributos necessários para uma aula produtiva e motivadora são: um bom professor, bom material didático (jogos, livros literários etc.) e a vontade dos alunos de aprender.

A10: tem 26 anos, não é casado e mora sozinho em Goiânia. Não tem nenhuma experiência na área da educação. Trabalha no comércio. A sua única experiência como professor de língua espanhola foi a adquirida no estágio no CEPAE. É muito descontraído ao apresentar suas opiniões nas aulas. Na sua concepção, os atributos necessários para uma aula produtiva e motivadora são: um bom tema ou assunto que interesse muito aos alunos, bom material didático e boa interação entre professor e aluno.

PP: tem 41 anos. É formada em Licenciatura Português/Francês pela UFG e professora do quadro efetivo dessa universidade há doze anos.

2.3 Instrumentos da pesquisa

Foram usados seis instrumentos de pesquisa: 1) sessão inicial (gravada em vídeo); 2) questionário inicial; 3) questionário aplicado aos alunos após cada aula; 4) diário da pesquisadora; 5) observação de aulas (gravadas em vídeo); e 6) entrevista final (gravada em áudio).

2.3.1 Sessão inicial (gravada em vídeo)

Uma semana após os alunos-participantes terem aceitado fazer parte deste estudo, realizou-se uma sessão inicial gravada em vídeo. Nessa sessão estavam presentes todos os participantes e, embora já se conhecessem, se apresentaram informando: nome, idade, estado civil, lugar de residência e experiência profissional. Utilizaram-se esses dados para compor o perfil dos participantes da pesquisa. Além dessas informações, os alunos também

apresentaram as sugestões dos temas que desejavam discutir durante as aulas. A professora-pesquisadora esclareceu algumas dúvidas dos alunos sobre a ação metodológica que desejava implementar e falou sobre a importância de tornar o contexto educativo um espaço de produção de conhecimento.

2.3.2 Questionário inicial

O questionário inicial (Anexo A) aplicado aos alunos participantes corresponde à modalidade tipo aberto (Thiollent, 2004). O questionário aplicado constou do nome do participante e de três perguntas: 1) Quais são os atributos necessários para uma aula bem-sucedida e motivadora?: 2) A sua produção lingüística pode impossibilitar que você desenvolva uma aula bem-sucedida e motivadora?; e 3) O que você pensa do seu desenvolvimento lingüístico? Por se tratar de uma turma de formandos em espanhol, as perguntas foram feitas em espanhol.

Aplicou-se o questionário no início da pesquisa com o objetivo de complementar o perfil dos participantes (seção 2.2.2). A primeira pergunta requer do aluno-participante reflexão a respeito de uma aula de espanhol como língua estrangeira. Na segunda pergunta, o aluno é orientado a assumir uma postura crítica sobre a sua competência comunicativa e, na terceira pergunta, o aluno é orientado a refletir sobre a sua própria competência comunicativa.

2.3.3 Questionário aplicado aos alunos após cada aula

O questionário aplicado aos alunos participantes após cada aula (Anexo B) corresponde à modalidade de tipo aberto (Thiollent, 2004), pois tal instrumento de coleta de dados permite aos participantes da pesquisa apresentar as suas impressões sobre o desenvolvimento e a produtividade do curso de forma dissertativa, sem se limitar às respostas *sim* ou *não*.

Além de informações como o nome do aluno-participante, data e título do tema trabalhado, o questionário aplicado constou de duas perguntas: 1) O que você aprendeu hoje? (considere estruturas gramaticais, léxico, fonética, interação conversacional, cultura, opiniões etc.); e 2) O que você achou das atividades desenvolvidas hoje? Este questionário também questionário foi feito em espanhol.

Ao observar as perguntas, percebe-se que, seguindo as características da pesquisa qualitativa interpretativa, a primeira pergunta requer do participante reflexão a respeito da sua produtividade acadêmica e, na segunda pergunta, verifica-se que o aluno é orientado a refletir sobre o desenvolvimento das atividades propostas. Percebe-se, portanto, que o questionário refere-se à análise das atividades acadêmicas desenvolvidas pela pesquisadora e à relevância dessas atividades para o grupo de participantes.

2.3.4 Diário da pesquisadora

Segundo Bodgan e Biklen (1994), o diário constitui-se num instrumento importante para a coleta de dados dos estudos qualitativos, já que permite ao pesquisador registrar estratégias, palpites, reflexões, eventos e idéias sobre as quais poderá refletir posteriormente e encontrar respostas para o sucesso ou insucesso das práticas realizadas.

Ao todo, foram escritos quatorze diários contemplando reflexões da pesquisadora anteriores e posteriores a cada aula. No entanto, utilizaram-se para análise os diários referentes a apenas seis aulas.

Salienta-se que este instrumento oferece aos pesquisadores momentos de reflexão relacionados ao desempenho da pesquisa, outorgando-lhes a oportunidade de, no decorrer do trabalho, incluir transformações relevantes para melhor discernir sobre uma ação implementada.

2.3.5 Observação de aulas gravadas em vídeo

Gravar as aulas em vídeo significa ter à mão um instrumento objetivo e claro do registro dos eventos da sala de aula, que, segundo Richards e Lockhart (1998), proporcionam uma visão fiel da prática desenvolvida. Uma das vantagens desse instrumento é o fato de possibilitar voltar a ele inúmeras vezes e encontrar uma reprodução completa dos acontecimentos a ser analisados.

Ao todo, gravaram-se dez encontros, mas, para esta investigação, foi considerado o *corpus* de apenas sete aulas, perfazendo um total de quatorze horas-aula. Para a seleção das aulas, tomaram-se três critérios: a) atualidade e importância social do tema trabalhado; b)

dificuldade da PP para tratar o tema com os alunos, por causa de seu caráter polêmico; e c) participação dos alunos no desenvolvimento da aula.

2.3.6 Entrevista final (gravada em áudio)

Para Cohen e Manion (1990), a entrevista oferece a oportunidade de interação oral entre indivíduos e permite uma maior profundidade nas respostas dos participantes da investigação.

Segundo ainda esses autores, existem quatro tipos de entrevistas: a estruturada, a não-estruturada, a não-diretiva e a dirigida. Em função das características desta dissertação, optou-se aqui pela modalidade não-estruturada, uma vez que ela permite certas modificações e flexibilidade.

Pelo fato de se terem tomado como base aulas da disciplina Espanhol VI, a entrevista (Anexo C) foi feita nesse idioma e gravada em áudio, como forma de melhor registrar a interação entre os participantes da pesquisa. O roteiro de perguntas constou de cinco questões, às quais, eventualmente, acrescentou-se uma questão alternativa, como forma de clarificar as informações apresentadas pelo entrevistado. As primeiras três perguntas fizeram referência ao aluno-participante, e as duas últimas, ao processo desenvolvido pela pesquisadora: 1) As aulas foram importantes para a sua formação profissional?; 2) As aulas foram importantes para o seu desenvolvimento lingüístico?; 3) O que significaram os temas trabalhados para a sua formação humana?; 4) A professora conseguiu ser mediadora nas discussões desenvolvidas durante as atividades?; e 5) A professora conseguiu levar os alunos a uma reflexão crítica? Assinale-se que se transcreveram e traduziram os dados obtidos nessa entrevista para análise posterior.

2.4 Ação implementada pela pesquisadora

Conforme dito anteriormente, a ação pedagógica proposta pela PP se pautou por um ensino menos gramatical e mais crítico, já que acreditamos ser esta uma necessidade colocada pela nova “ordem mundial” (Moita Lopes, 2003, p. 33). Assim, a PP propôs ao seu grupo de alunos a discussão de temas que possibilitassem o engajamento discursivo dos alunos, objetivando-se também que tal proposta fosse considerada na atuação dos participantes como

professores. Essa proposta foi aceita por todo o grupo de alunos e, de forma coletiva, negociaram-se quais os temas seriam abordados nas aulas. Portanto, as aulas que antes focalizavam a língua como sistema formal agora foram substituídas por discussões provocadas pelos temas selecionados pelo grupo de alunos. As aulas de gramática passaram a ser planejadas a partir das necessidades reais do grupo de alunos.

Quanto à seleção dos assuntos por temas, os alunos-participantes apresentaram as suas sugestões sobre os temas do cotidiano deles que desejavam discutir durante as aulas e coube à PP agrupá-los em campos temáticos, nomeá-los e selecionar os textos que fariam parte desta pesquisa. Para a nomeação dos campos temáticos, a PP levou em conta os textos escolhidos para as aulas. A inserção dos assuntos escolhidos pelos alunos-participantes os prepara para assumir a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que prevê a inclusão de temas transversais no ensino e aprendizagem de língua, que, segundo Yus (1998, p. 27), “retoma uma velha polêmica, ainda não resolvida, sobre o papel dos conteúdos disciplinares. E revoluciona o contexto educativo, pois integra ao processo educacional a visão ético-moral-humanística”, devolvendo, ao ensino de línguas, o seu papel de transmissor de idéias e significados de mundo.

Para um melhor entendimento das ações implementadas pela PP, a seguir serão citados os temas propostos pelos alunos-participantes do estudo e será feita uma breve descrição do trabalho lingüístico realizado e dos temas selecionados pelos alunos-participantes.

2.4.1 Descrição do trabalho lingüístico realizado e dos temas selecionados pelos alunos-participantes

Os temas selecionados para o estudo foram: educação infantil, ética na televisão e cidadania, planejamento familiar, casamento e a função social do professor de línguas.

2.4.1.1 Tema: educação infantil

Sobre este tema, trabalhou-se o texto “Ladrón de caramelos”, de Antonio Gómez, publicado no *El Periódico on-line* (Anexo D). O texto comenta uma “pegadinha” de um *reality show* para a TV espanhola. Uma criança entra num escritório onde a secretária estava aparentemente dormindo. O telefone do escritório toca e a criança decide atendê-lo. Do outro

lado da linha, uma voz malévola a instiga a roubar o pacote de balinhas que estava ao lado da secretária para reparti-lo mais tarde com ele. A criança responde que não roubaria nada e resolve ir embora.

Em seguida, outra criança entra no escritório. O telefone volta a tocar e a pessoa também a instiga a roubar as balinhas. Esta segunda criança decide roubar somente a metade das balinhas e vai embora levando-as consigo. Não se sabe se a criança pretende reparti-las com a voz misteriosa do telefone ou não.

Este texto foi escolhido porque relata um problema bastante comum para os professores: a educação e os valores morais das crianças.

2.4.1.2 Tema: ética na televisão e cidadania

Para este item, foi trabalhado o texto intitulado “¿Con o sin mando a distancia?”, de Diego Mancusi, publicado no livro *Listo español a través de textos*, de Milani et al. (2005, p. 132) (Anexo E). Neste texto, aborda-se a propriedade dos programas apresentados pela televisão e, mais especificamente, os *reality shows*, programas esses adversos à realidade social e que atualmente estão se tornando comuns no contexto televisivo. Critica-se, no texto, o mau gosto desse tipo de recreação e as situações cada vez mais degradantes a que são submetidos os seus participantes.

No texto em questão, questiona-se a extrapolação dos limites sensacionalistas para esse tipo de programação, uma vez que se tornou comum apresentar neles temáticas como minorias étnicas e raciais, miséria, religião e problemas de deficiência física no vale-tudo pela fama. O texto descreve alguns deles: troca de esposas; disputa de casais pela adoção de crianças por nascer; provas sugeridas aos imigrantes ilegais sob a promessa de lhes fornecer o visto de residência. Este último foi o mais criticado e processado por grupos dos Direitos Humanos, já que obrigava os seus participantes a comer vermes vivos, defender-se da caça de cães e pular de caminhões em movimento, sem contar que colocava os seus participantes sob risco de serem deportados.

Este texto foi escolhido porque, além da falta de ética abordada em muitos programas televisivos, abordou o tema da imigração e os motivos que levam uma pessoa a se submeter aos riscos e ao abandono familiar ao sair do seu país de origem.

2.4.1.3 Tema: planejamento familiar

Sobre este tema foi trabalhado o texto “Eliminar la pobreza, eliminando a los pobres” (Anexo F). O texto foi escrito por Rachel MacNair e publicado na página da internet *La Voz del Interior*.

Tomou-se esse texto porque nele se abordam os temas fecundação *in vitro* e contraceptivos, dando principal destaque à pílula do dia seguinte como técnica abortiva, financiada pelo Banco Mundial para deter o crescimento populacional. Além disso, também apresenta considerações históricas a respeito dos interesses que levaram o Banco Mundial a financiar a compra dos diversos métodos abortivos, pelas nações mais pobres do planeta.

Trata-se de texto que, ao abordar o aborto, poderia levar os alunos a desenvolver questionamentos críticos relacionados às intenções que, muitas vezes, se escondem no que o FMI chama de “preocupação com os países periféricos”.

2.4.1.4 Tema: casamento

Este item foi dividido em duas partes. A primeira parte tratou do tema relacionamento homem–mulher, partindo da idéia de igualdade de direitos e deveres. E a segunda parte tratou do tema casamentos heterossexuais e homossexuais, partindo da idéia de igualdade social.

Na primeira parte, nos servimos da charge “Adiós gusano” (Anexo G) e da propaganda “Estamos creciendo en igualdad” (Anexo H). Esta última foi promovida pelo Ministério de Trabalho e Assuntos Internacionais do governo espanhol. A charge foi extraída do *Método de español para extranjeros*, de Millares e Centellas (1996, p. 146), e a propaganda, do manual *Avance: curso de español elemental*, de Moreno et al. (2001, p. 89).

A charge “¡Adiós gusano!” apresenta, de forma cômica, o grau de desamor a que chega uma mulher no momento em que está prestes a abandonar o marido. Assim, encontramos a personagem da tira iniciando a escrita de uma carta de despedida para Rolando, o amor da sua vida. No entanto, percebemos que, conforme vai reiniciando a escrita da carta em inúmeras tentativas, vai também diminuindo os termos carinhosos dirigidos a ele, a ponto de chamá-lo, finalmente, de verme.

A propaganda “Estamos creciendo en igualdad” destaca a participação masculina numa atividade considerada por muitos como tipicamente feminina – a de alimentar uma criança de aproximadamente três meses de idade.

A segunda parte do tema casamento versou sobre os casamentos heterossexuais e homossexuais e a adoção de crianças por casais homossexuais. O texto utilizado foi “Matrimonio, familia y uniones homosexuales”, escrito pela Comissão Permanente da Conferência Episcopal Espanhola (Madri, 24 jun. 1994), extraído da página do provedor Terra na internet (Anexo I).

A escolha desses textos recaiu no fato de poderem colocar os alunos diante de divergências e polêmicas acerca do assunto tratado.

2.4.1.5 Tema: a função social do professor de idiomas

Abordou-se o texto intitulado “La función social del profesor de idiomas” a partir de uma tira extraída de *Toda Mafalda* (Quino, 1999. p. 590-591). À tira foram adaptados balões com falas elaboradas pela PP. Essas falas partem das características críticas da personagem Mafalda, propiciando aos alunos-participantes refletir sobre a sua função social e responsabilidade na formação de futuros cidadãos, assim como sobre as necessidades educativas do futuro professor de línguas (Anexo J).

Incluiu-se esse texto em tal tema, dada a crença de PP de que seria importante para a formação profissional dos participantes da pesquisa, uma vez que propiciaria reflexões relacionadas à necessidade de formação continuada necessária a todo professor que pretende se educar para ser capaz de transformar.

É pertinente elucidar que o objetivo desta pesquisa foi orientar o grupo de participantes a se perceber como cidadãos capazes de formar cidadãos. Logicamente, essa não é uma atitude que se desenvolverá apenas com este estudo, já que a formação profissional e pessoal é um processo contínuo. No entanto, pode ser o início de um caminho que os levará a se construir como professores desmarginalizados e conscientes da sua função social (Moita Lopes, 2005).

2.4.1.6 Auto-reflexão gramatical da produção lingüística dos alunos-participantes

Nessa aula, os alunos foram orientados a assistir ao vídeo da aula “Ladrón de caramelos” e analisar as próprias interações conversacionais, diante do objetivo de conscientizar o grupo de alunos-participantes dos próprios problemas lingüísticos e propiciar a auto-análise e a autocorreção.

Essa aula se dividiu em dois momentos. No primeiro momento, os alunos-participantes assistiram ao vídeo e tomaram nota dos próprios problemas lingüísticos. As perguntas que nortearam esse primeiro momento foram: 1) Você notou algum problema na sua produção lingüística?; 2) Qual? Já o segundo momento foi destinado à reflexão e à correção, realizada pelos alunos-participantes. Orientaram-se os alunos a esclarecer dúvidas e a resolver os problemas em grupo. As perguntas que nortearam esse momento foram: 3) Qual é a estrutura correta?; 4) Por que você acha que ainda comete esse erro?; 5) O que você pode fazer para melhorar o seu problema? Por se tratar de uma turma de formandos em espanhol como língua estrangeira, formularam-se as perguntas em espanhol (Anexo K).

Depois foi solicitado aos alunos-participantes que, em casa, elaborassem um quadro analítico no qual deveriam considerar os seguintes itens: 1) data; 2) estrutura que apresenta problemas; 3) autocorreção da estrutura que apresenta problemas; 4) significado da estrutura que apresenta problemas; 5) data de reavaliação do quadro analítico; e a pergunta 6) você ainda tem dúvidas quanto a essa estrutura? Também se recomendou aos alunos que toda vez que apresentassem dúvidas ou problemas em alguma estrutura lingüística a incluíssem nesse quadro e o reavaliassem periodicamente (Anexo L).

Observe-se que esta atividade centra-se nos problemas lingüísticos apresentados nas interações orais dos alunos-participantes. Esta atividade, além da retomada de conhecimentos gramaticais adquiridos pelos alunos-participantes em estágios de aprendizagem anteriores, previa principalmente a conscientização, reflexão e análise da produção real do próprio aluno-participante.

2.5 Documentos da pesquisa

Ao final da coleta dos dados, os documentos da pesquisa eram os seguintes: dez questionários iniciais, quarenta e quatro questionários aplicados após as aulas, quatorze diários da pesquisadora, sete fitas de vídeo das aulas e vinte páginas de transcrição das entrevistas finais.

2.6 Procedimentos utilizados na análise dos dados

Com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa, levaram-se em conta dois questionamentos na análise dos dados: 1) Quais são as percepções dos participantes da

pesquisa sobre a proposta metodológica implementada pela pesquisadora? e 2) Quais são as percepções dos participantes da pesquisa sobre a relevância deste estudo para a sua formação humana e profissional?

Assim, o primeiro instrumento de pesquisa analisado foi o questionário inicial, para obter informações sobre os participantes da pesquisa e sobre as suas percepções acerca das características necessárias para uma aula de espanhol bem-sucedida. Em seguida, fez-se uma leitura meticulosa dos diários da pesquisadora que contemplam reflexões anteriores e posteriores às aulas, para identificar as percepções da pesquisadora sobre a ação metodológica implementada. Em seguida, analisaram-se os questionários aplicados aos alunos após cada aula, para identificar as percepções dos alunos-participantes sobre a ação implementada. Depois, procedeu-se da mesma forma com a transcrição das fitas de áudio obtidas das entrevistas aplicadas aos alunos-participantes. Após identificar os tópicos coincidentes entre esses instrumentos de pesquisa, efetuou-se a respectiva categorização.

Respondendo à primeira pergunta da pesquisa, as categorias para a discussão de dados mais recorrentes foram interesse e motivação dos alunos-participantes e o papel da professora-pesquisadora. E em resposta à segunda pergunta de pesquisa, identificaram-se as categorias: relevância da pesquisa para a formação profissional dos participantes e a relevância da pesquisa para a sua formação humana.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, descreveremos e discutiremos os dados coletados durante a pesquisa. Esse *corpus* sugere a atuação e algumas mudanças dos participantes durante as aulas. A análise e discussão dos dados se baseiam nas concepções teóricas discutidas no Capítulo 1.

Este capítulo consta de duas partes. Nelas, responder-se-ão às perguntas de pesquisa:

- Quais são as percepções dos participantes da pesquisa sobre a ação metodológica implementada pela pesquisadora?
- Quais são as percepções dos participantes da pesquisa sobre a relevância deste estudo para a sua formação humana e profissional?

Vale a pena ressaltar que, conforme já foi especificado no Capítulo 2, a PP, fundamentada na proposta de Moita Lopes (2003), sugere ao seu grupo de alunos um ensino menos gramatical, mais crítico e que entende a língua estrangeira como um instrumento de construção discursiva do qual os alunos-participantes poderão se servir para se perceber como cidadãos capazes de formar cidadãos. Com esta proposta, a PP tenta inserir-se e ao seu grupo de alunos na perspectiva do professor crítico-reflexivo defendido por Pimenta (2002), Zeichner (2003) e Contreras (2002). Portanto, os procedimentos adotados pela PP giram em torno dessa proposta.

3.1 Percepções dos participantes da pesquisa sobre a ação implementada pela pesquisadora

A análise dos diários da pesquisadora, do questionário aplicado aos alunos após cada aula e da entrevista realizada com os alunos ao final da coleta dos dados definiu as categorias que serão apresentadas a seguir: interesse e motivação e o papel da professora.

3.1.1 Interesse e motivação

A implementação da ação metodológica refletiu mudanças para o grupo pesquisado. Percebemos que abandonar o processo de aprendizagem centrado no livro didático, propiciar a escolha dos temas, bem como trabalhar a gramática a partir das necessidades dos alunos foram fatores que desenvolveram o interesse e a motivação dos alunos em relação à própria aprendizagem e participação nas aulas.

Assim, ao analisar as percepções dos participantes da pesquisa sobre a ação metodológica implementada pela PP, descobrimos que o desenvolvimento do interesse e da motivação dos alunos-participantes se deveu aos temas e às atividades desenvolvidas na pesquisa. Conseqüentemente, esta seção será dividida em duas categorias: (a) os temas tratados nas aulas e (b) as atividades desenvolvidas nas aulas.

3.1.1.1 Os temas tratados nas aulas

Os temas tratados nas aulas são atuais e pertencem ao cotidiano do grupo pesquisado e, por isso, suscitaram um intercâmbio conversacional bastante produtivo e interessante, pois levantaram reflexões tanto sociais quanto metodológicas.

Retomando o conceito professor crítico-reflexivo, faz-se pertinente lembrar que a PP, na tentativa de se constituir uma professora crítico-reflexiva, constrói o seu saber com base na reflexão obtida da prática profissional. Assim, sobre a motivação dos alunos, a PP reflete:

O fato de eu ter envolvido os alunos na seleção dos temas e trabalhar centrada nos problemas lingüísticos por eles apresentados propiciou motivação e interesse por parte deles, uma vez que sinto que eles querem expor suas idéias.⁴

[Diário da pesquisadora depois da aula “Ladrón de caramelos”, 02/09/2005]

Quanto aos temas tratados, foi importante perguntar aos alunos quais temas acreditavam ser relevantes para nossas aulas, pois nas entrevistas e na observação das aulas gravadas em vídeo detectei que isso motivou muito os alunos-participantes, permitindo que praticassem a língua.

[Diário da pesquisadora depois da aula “La función social del profesor de idiomas”, 29/11/2005]

A ação metodológica implementada se apresenta como positiva para o grupo de alunos, já que motivou a participação e os levou a produzir linguisticamente sobre temas a respeito dos quais eles tinham algo a falar ou desejavam discutir.

Essa visão é corroborada pelos comentários obtidos da análise dos questionários aplicados aos alunos-participantes após cada aula, pois tal instrumento de pesquisa refletiu na sua maioria comentários positivos sobre as temáticas selecionadas para o estudo. Alguns dos comentários apresentados pelos alunos-participantes sobre os temas foram: “muito importante para a profissão”, “nos leva a pensar nosso comportamento”, “bom, produziu um debate importante”, “desperta muitas discussões”, “bastante interessante”, “atual e adequado para nós”, “interessante”, “instiga a participação”, “é pertinente refletir sobre os PCNs”, “permite discutir globalização e ser humano”, “faz crescer”, dentre outros comentários positivos. Os comentários estão no singular, pois os questionários foram aplicados após cada aula, ou seja, referiam-se a apenas um tema por vez. No Anexo M, há um quadro com todos os comentários concernentes a todas as aulas consideradas para esta pesquisa.

Acreditamos que esses comentários confirmam a reflexão da PP, que atribui a motivação e interesse dos alunos ao fato de terem sido convidados a participar da seleção dos temas a serem discutidos e, portanto, de terem sido inseridos na elaboração do currículo desenvolvido; e ao fato de os temas trabalhados estarem intrinsecamente não só ligados ao cotidiano do aluno, mas também à profissão deles. Tal visão também é reiterada por A4, que, ao se referir ao tema Educação Infantil, afirma:

A aula de hoje foi muito interessante. Adoro as aulas onde há discussões. Discutimos um texto que falava de uma situação que despertou muita polêmica entre nós.

[Questionário aplicado aos alunos após a aula “Ladrón de caramelos”, 02/09/2005]

⁴ Na transcrição das falas dos participantes foram sublinhadas as informações de maior relevância para a análise dos dados.

Veja-se que a aluna confirma a motivação e o interesse dela e dos demais companheiros de sala na participação da aula. Para ela, essa motivação se viu instigada pela temática, que, ao estar centrada em questões relacionadas aos bons costumes, à educação e ao futuro das crianças, isto é, a temas do cotidiano de todo grupo, produziu um debate bem-sucedido na língua estrangeira estudada.

Valendo-se do mesmo raciocínio de A4, A7 argumenta:

É como eu estava falando, que, quando os professores trazem para as aulas assuntos que estimulam o aluno, coisas que motivam, os alunos tentam e as tentativas fazem com que eles desenvolvam a fala.

[Entrevista final, 29/11/2005]

A7 faz alusão à aula em que foi discutido o texto “Matrimonio, familia y uniones homosexuales”, um assunto que causa muita polêmica. No momento da aula, houve muitas divergências acerca da legalização de casamentos entre pessoas do mesmo sexo, visto que muitos segmentos sociais não a aceitam. Sobre isso, A5 comenta:

As atividades foram muito interessantes, uma vez que o tema é muito atual e motivador. Conseqüentemente, me senti motivada a participar da aula para expressar minha opinião.

[Questionário aplicado aos alunos após a aula “Ya son 17 los países que permiten las uniones entre personas del mismo sexo”, 28/11/2005]

Das falas dos alunos pode-se inferir que o bom andamento das aulas foi instigado pelo tema discutido. Conseqüentemente, temas atuais levam o aluno a participar ativamente das interações, motivam-no a expressar a sua opinião na língua estrangeira estudada e aumentam a sua disposição e o seu interesse para a participação na aula, uma vez que como ser inerentemente social esse aluno tem o que falar e não pode deixar de se manifestar sobre tais assuntos. Portanto, nos cursos de formação de professores de línguas, o intercâmbio de concepções sociais e metodológicas sobre temas cujos valores discriminam socialmente alguns segmentos da sociedade convida à interação comunicativa.

A motivação e o interesse também se vêem corroborados quando a PP expõe:

A tomada de turno está um pouco difícil. Em alguns momentos, os alunos acabam se atropelando ao querer expor suas idéias. Tenho que trabalhar um pouco mais isso. Minha atitude tem sido de prestar muita atenção em todo o grupo para saber quem está ansioso para falar e logo solicitar a sua participação. Não sei se o estou fazendo bem, logicamente deve ter aquele que acaba saindo insatisfeito por isso.

[Diário da pesquisadora depois da aula “Eliminar la pobreza”, 22/11/2005]

Neste excerto, nota-se que a PP observa a ação implementada e manifesta preocupação em relação não só às dificuldades que vão surgindo com o desenvolvimento dessa ação, mas também em relação ao próprio comportamento profissional e questiona a própria atuação. Portanto, corroborando as exigências relacionadas ao significado de ser professor reflexivo, a PP analisa a sua atuação e as implicações do procedimento por ela implementado no processo de aprendizagem dos alunos.

A análise do material audiovisual da aula “Eliminar la pobreza” permite verificar que a inquietude da PP faz alusão à aula em que foi discutido o tema controle da natalidade, fecundação *in vitro* e contraceptivos. Nessa aula, percebe-se que a PP teve dificuldades para organizar a tomada de turnos dos alunos-participantes do estudo, uma vez que os alunos, ao exporem os seus conhecimentos sobre o assunto, propiciaram o assalto de turno⁵ e grande ocorrência de sobreposições de vozes.

Na observação do material audiovisual da aula, constatou-se que a grande ocorrência de assaltos de turno se deveu ao fato de que o texto escolhido para a aula apresenta uma preocupação comum na sociedade atual, e todos os alunos queriam cooperar expondo suas opiniões e/ou conhecimentos sobre os temas. No entanto, apesar das sobreposições de vozes, construiu-se um intercâmbio de conhecimentos bastante produtivo e enriquecedor sobre a fecundação *in vitro* – a contracepção – e sobre o interesse dos países capitalistas centrais em prover fundos para o controle da natalidade dos países periféricos.

De acordo com as informações fornecidas pelos alunos-participantes, a aprendizagem se deu pelo enriquecimento do vocabulário e de informações sobre gravidez, planejamento familiar e métodos contraceptivos. Sobre essa aula, A4, A7 e A1 comentam:

A4

Hoje aprendi duas palavras novas *condón e borda*. Agora, as informações adquiridas [sobre o tema discutido] foram muitíssimas.

[Questionário aplicado aos alunos após a aula “Eliminar la pobreza”, 22/11/2005]

A7

De léxico aprendi lona e chábola (não sei como se escreve se é com “b” ou “v”). Além disso, ampliei meus conhecimentos sobre os métodos contraceptivos, mulheres grávidas e mais algumas coisas.

[Questionário aplicado aos alunos após a aula “Eliminar la pobreza”, 22/11/2005]

⁵ De acordo com Lins (2007), numa interação conversacional, uma passagem de turno se dá por assalto ou por consentimento do interlocutor. Assim, o assalto de turno bem-sucedido acontece após uma “deixa”, isto é quando o interlocutor permite que o ouvinte tome o turno usando interrupções, negando, afirmando ou concordando. Porém, quando não há “deixa” do interlocutor, o ouvinte pode tomar o turno sobrepondo a sua voz à do seu interlocutor. Preti (apud Lins, 2007, p. 12) chama essa desistência de “sobreposição de vozes”.

A1

[As aulas] foram bem tranqüilas, e o tema é muito interessante, nos instigou a falar muito sobre os temas educação, ter filhos e sobre ter tempo para os filhos. A outra parte [da aula versou] [...] sobre a contracepção mal-feita e sobre o aborto.

[Questionário aplicado aos alunos após a aula “Eliminar la pobreza”, 22/11/2005]

Veja-se que as alunas-participantes desconsideraram o assalto de turno e a sobreposição de voz. Para elas o importante foi a motivação ocasionada pelo tema tratado e os conhecimentos adquiridos a partir do texto proposto para a aula, assim como o conhecimento construído em sala de aula como resultado da interação comunicativa.

Ainda sobre as tomadas de turno, a análise da gravação em vídeo da aula “Adiós Gusano” e “Estamos creciendo en igualdad”, um tema que diz respeito ao casamento, à igualdade de direitos entre homens e mulheres, à violência doméstica e à dupla jornada feminina, nos permitiu elaborar o quadro a seguir.

QUADRO 1: Análise da participação dos alunos nas aulas

Número de participações dos alunos nas aulas Aula “Adiós Gusano” e “Estamos creciendo en igualdad”								
Aluno-participante	A1	A2	A3	A4	A5	A7	A8	A9
Tomada de turno	48	08	08	25	05	14	20	25

Dados extraídos da gravação em vídeo da aula “Adiós Gusano”/“Estamos creciendo en igualdad”, 23/11/2005

Esse quadro mostra o número de tomadas de turnos dos alunos durante a discussão do tema. Nele, consideraram-se todas as tomadas de turno, seja para esclarecer alguma dúvida sobre o texto ou manifestar opinião sobre o assunto. Assim, consideramos inclusive as primeiras tomadas de turno de A2 e A5, que inicialmente foram agenciadas pela professora, para dar a elas a oportunidade de manifestar a sua opinião sobre o tema. A6 e A10 não se incluíram no quadro, porque naquele dia não assistiram à aula.

Observa-se, no quadro, que todos os alunos-participantes que assistiram à aula naquele dia e tomaram parte do debate mais de uma vez, o que é um indício de interesse e motivação. Mesmo no caso de A2 e A5, que tiveram a primeira participação solicitada pela professora, interagiram mais de uma vez.

O Quadro 1 corrobora que discorrer na aula de línguas estrangeiras sobre temas relacionados ao contexto social do aluno é pertinente, pois coloca o aluno e o professor em

relação de aprendizagem paritária, já que as contribuições trazidas pelos alunos são tão relevantes quanto às do professor.

Assim, no contexto de ensino e aprendizagem de idiomas é importante que os professores verifiquem a conexão do cotidiano dos alunos com os temas presentes nos livros didáticos, pois normalmente esses livros centram-se em temas que nada têm a ver com a realidade social do aluno. E esse desequilíbrio, como confirma Moita Lopes (2003), por um lado, diminui o interesse do aluno pela língua e, por outro, desacredita o ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, retirando da língua a sua principal função: ser veículo de auto-expressão social, pois o ensino das línguas acaba centrando-se na simplicidade dos jogos lúdicos orientados à aprendizagem de funções comunicativas.

No entanto, no Quadro1, também se evidencia um grande desequilíbrio nas interações comunicativas promovidas durante as aulas, originado do desconforto das exposições ou das tomadas de turno excessivas de alguns deles. Isso se evidencia na fala de A5:

Gostei dos textos trabalhados, porém a discussão do tema não foi muito interessante, porque os outros alunos se preocupam em contar histórias e quase não expressam de fato as suas opiniões.

[Questionário aplicado aos alunos após a aula “Adiós gusano”/“Estamos creciendo en igualdad”, 23/11/2005]

Na declaração de A5, percebem-se duas situações. A primeira corrobora a motivação propiciada pelos temas trabalhados. E a outra situação retrata a insatisfação dela quanto aos demais participantes do grupo, que se servem da língua espanhola como um elemento de auto-expressão que lhes permite retomar experiências do passado para refletir criticamente sobre os temas discutidos no presente, isto é, refletir sobre os temas durante as aulas.

Ainda que a fala de A5 levante o confronto entre o que é permissivo e o que não o é durante a interação comunicativa nas aulas, vale a pena reiterar que implicar os alunos na negociação da elaboração do currículo contribuiu para a sua motivação nas aulas. O outro elemento que contribuiu para o interesse e a motivação dos alunos-participantes do estudo foram os procedimentos pedagógicos implementados. Portanto, na próxima seção, comentaremos e discutiremos as atividades desenvolvidas durante as aulas.

3.1.1.2 As atividades desenvolvidas nas aulas

Por assumir que a língua tem de ser usada como elemento de construção discursiva, as atividades desenvolvidas neste processo deram margem à interação livre e às práticas reflexivas. Já as atividades de reflexão gramatical foram feitas de acordo com as necessidades e/ou solicitações dos alunos.

Tomaram-se as atividades de interação livre como ponto de partida para o desenvolvimento de todas as outras atividades e sempre estiveram centradas nos temas propostos pelos alunos. Conseqüentemente, convém assinalar que a motivação e o interesse dos alunos para a participação também eram promovidos pela interação livre, o que possibilitou a esse grupo de alunos usar a língua espanhola como um elemento de auto-expressão e, ao mesmo tempo, ofereceu a oportunidade de usar o conhecimento gramatical obtido em estágios anteriores de aprendizagem.

Sobre as atividades de interação livre, a PP reflete:

Eu tento cortar as atividades dez minutos antes de vencer o horário para que os alunos façam o questionário em sala de aula, mas é difícil. Eles sempre querem dizer algo mais sobre o tema que está sendo discutido e o tempo passa sem que a gente perceba.

[Diário da pesquisadora após a aula "Ladrón de caramelos", 02/09/2005]

Noto que os alunos que estão cumprindo com as atividades tem tido um aproveitamento melhor das aulas. Eles perguntam mais e tem se soltado mais para dar as suas opiniões sobre os temas discutidos em sala de aula. Alguns deles têm crescido a respeito da própria produção lingüística nas reflexões, não sei se só agora, mas discernem melhor sobre os problemas que têm. Dentre elas posso citar a A6 e a A9. As noto mais seguras e mais críticas a respeito da própria produção.

[Diário da pesquisadora depois da aula "Ladrón de caramelos", 02/09/2005]

Nestes excertos, a PP exprime certo contentamento com aqueles que cumprem as atividades, pois, segundo ela, esses alunos parecem demonstrar melhorias durante as interações orais na aula e mais dúvidas em relação às próprias produções lingüísticas. Dessa forma, acredita que a interação propiciada durante as aulas exerce uma influência positiva e importante na competência comunicativa desses alunos, pois tais atividades permitem que eles testem as estruturas lingüísticas adquiridas durante estágios anteriores de aprendizagem e enriqueçam os conhecimentos lingüísticos. Isso se evidencia quando A9 afirma:

A9

[Nas atividades de hoje], aprendi a usar melhor os verbos que servem para expressar agrado ou insatisfação, solicitar um pedido, pedir uma autorização e propor algo a alguém. Aprendi tudo isso por meio dos exercícios e das discussões na aula. Além disso, aprendi uma palavra nova “chabola”.

[Questionário aplicado aos alunos após a aula “Eliminar la pobreza eliminando a los pobres”, 22/11/2005]

Sobre a influência das atividades de interação livre na motivação e no interesse dos alunos, A2 comenta:

Não gosto muito de falar [nas aulas], mas falar foi bom para praticar o que aprendi e expor minha opinião sobre os temas.

[Entrevista final, 29/11/2005]

A aluna ratifica que as atividades de interação livre, além de contribuir com o interesse e a motivação dos alunos, quando conectada à reflexão crítica do aluno, estabelecem uma relação de diálogo positivo, pois convidam todos os alunos a participar ativamente das aulas. Note-se que, nas práticas de interação livre, inclusive os alunos que assumem a aprendizagem como atividade passiva contribuem socialmente para o enriquecimento da aula.

Nos questionários aplicados aos alunos após cada aula, também confirmamos que as atividades desenvolvidas durante a pesquisa exerceram uma influência positiva no interesse e na motivação dos alunos, pois os comentários positivos sobre elas foram: “atividades relevantes”, “atividades boas”, “muito boas” e “aprendi muito”, dentre outros comentários positivos (Anexo M). Sobre essas atividades, A9 e A2 comentam:

A9

[As atividades são] boas e proveitosas, além de interessantes, pois para falar bem a língua-meta é necessário praticá-la espontaneamente, em uma situação real e não como está nos livros didáticos.

[Questionário aplicado aos alunos após a aula “Ya son 17 los países que permiten las uniones entre personas del mismo sexo”, 28/11/2007]

A2

As atividades são relevantes para que todos nós possamos entender que não há assuntos proibidos para as aulas. Ao contrário, a variedade de temas é muito importante para que possamos cumprir o nosso papel de professor.

[Questionário aplicado aos alunos após a aula “Eliminar la pobreza eliminando a los pobres”, 22/11/2005]

Nas falas dos alunos, assume-se, portanto, que aprender uma língua é aprender a usá-la como veículo de auto-expressão e construção discursiva. A interação livre permitiu o abandono da trivialização da língua imposta pelas atividades de cunho estruturalista e pelas

atividades lúdicas do enfoque comunicativo, que, segundo Pennycook (1998), desestimulam toda e qualquer reflexão social na língua. E foi relevante para os alunos, uma vez que possibilitou outras formas de ver o uso da língua estrangeira em sala de aula.

Já sobre as atividades em que se incluiu a gravação em vídeo da aula “Ladrón de caramelos” como elemento de auto-reflexão A6, comenta:

Acredito que [as atividades] foram muito válidas, uma vez que falamos sobre vários temas e as nossas falas foram filmadas. Depois necessitamos de um *feedback* para auto-avaliar os nossos erros. Isso acontece agora e é muito bom, posso falar isso sobre mim mesma. Com esta experiência, passei a observar coisas [erros] na minha fala.
[Questionário aplicado aos alunos após a aula “Auto-reflexão gramatical”, 26/09/2005]

Muitas vezes, filmar a exposição oral de um aluno pode ser um obstáculo à sua participação na aula. No entanto, nesta atividade, o material audiovisual, obtido das interações orais dos alunos, foi incluído nas ações metodológicas como mais uma estratégia de aprendizagem. Para A6, a sessão de visionamento configurou-se um momento positivo de auto-análise, que lhe permitiu observar a si mesma e aprimorar os próprios conhecimentos sobre a língua espanhola.

Ainda a respeito das atividades de auto-reflexão, A7, A2 e A4 argumentam:

A7
Como estas atividades partiram das nossas dúvidas, eu acredito que ficaram muito interessantes [...] Aprendi os usos das estruturas verbais: *hacerse, volverse, convertirse, transformarse* [...] e a diferença entre *quedarse* e *quedar*.
[Questionário aplicado aos alunos após a aula “Auto-reflexão gramatical”, 26/09/2005]

A2
[Hoje aprendi que] o grau de abertura dos lábios na produção das vogais “e” e “i” não é igual, [aprendi também que] a nasalização na língua portuguesa é mais acentuada e mais visível que na língua espanhola. E eu estava fazendo tudo igual.
[Questionário aplicado aos alunos após a aula “Auto-reflexão gramatical”, 26/09/2005]

A4
[Foi uma] boa oportunidade para aprender com meus erros [...] na aula passada aprendi que a palavra *escoja* não pode ser usada [como eu a usava] e também aprendi que devo utilizar [a estrutura lingüística] *dejarnos* ao invés de *dejar nosotras*.
[Questionário aplicado aos alunos após a aula “¿Con o sin mando a distancia?”, 14/10/2005]

Para as alunas foi significativo o fato de a PP ter focalizado os problemas lingüísticos freqüentemente detectados nas interações orais e nas dúvidas apresentadas pelos próprios alunos. Assim, usar o material audiovisual foi relevante para refletir especificamente sobre os problemas reais do grupo, ao invés de acrescentar mais uma aula de explicações gramaticais às tantas já apresentadas a eles, pois eles já tinham recebido *input* gramatical suficiente em anos anteriores. Isso favoreceu que os alunos recuperassem conhecimentos anteriores, valendo-se da reflexão e da análise das próprias produções.

Sobre essa mesma atividade, A6 declara:

[Atividade] Boa, porque enxergamos nossos próprios erros e os comentamos uns com os outros. É uma atividade muito produtiva.
[Questionário aplicado aos alunos após a aula “Auto-reflexão gramatical”, 26/09/2005]

A1 e A2 também comentam a importância da conscientização e da auto-reflexão gramatical agenciada pela PP durante as aulas:

A1
[...] e quando você colocou os materiais, as fitas para ver os nossos erros, eu pensei. Primeiro não encontrei, depois quando você nós ajudou já percebi mais e pensei nos meus erros. Foi muito bom.
[Entrevista final, 29/11/2005]

A2
Ah, sim as fitas, quando você nos fez assistir, a escrita dos nossos textos que você nos levou a analisar para ver a nossa produção. Foi bom, fez com que eu analisasse a mim mesma, analisasse a minha oralidade, a minha escrita e sei que necessito me analisar para melhorar, né?
[Entrevista final, 29/11/2005]

A6
Sim, ontem, num outro curso que estava fazendo, pude ouvir a minha voz e a reconheci rapidamente. Eu sei o motivo. A resposta é porque eu estava ouvindo as gravações que fizemos das nossas aulas de espanhol, e isso me facilitou muito as próprias dificuldades fonéticas, sim alguns erros que já tinha há muito tempo e não tinha consciência disso.
[Entrevista, 29/11/2005]

Nas práticas tradicionais, a conscientização dos problemas lingüísticos nas produções escritas é menos conflitante para o processo de conscientização do aluno. Já quando se trata da produção oral na língua estrangeira, torna-se muito difícil conscientizar o aluno dos próprios problemas lingüísticos, uma vez que, como diz Gómez (2005), uma habilidade que

por ser espontânea não permite guardar registros para que o professor possa analisá-la juntamente com o aluno. Isso torna a sua correção muito subjetiva.

Dessa forma, ao se confrontar com a dificuldade de conscientizar o grupo de alunos-participantes das suas dificuldades na fluência, na pronúncia, na competência discursiva, na correção gramatical e na adequação léxica, a professora constrói uma atividade centrada em problemas reais. Tal atividade, no entendimento de Dewey (1933), sai da memorização passiva e concede ao aluno um papel ativo no desvelamento dos próprios problemas mediado pela reflexão, auto-avaliação e auto-análise.

Assim, a professora medeia intencionalmente uma auto-reflexão, que se configura um momento de confronto entre o que os alunos acreditavam produzir linguisticamente e o que realmente produzem. Nesse sentido, os alunos confirmam que a auto-avaliação mediada pelo confronto foi positiva, pois deu a eles e aos demais alunos-participantes a oportunidade de se visualizar, auto-analisar e analisar colaborativamente os companheiros de sala.

O mesmo raciocínio de A1 e A2 é confirmado por A9 quando esta última pondera:

Foi muito bom, antes tinha dificuldade de refletir sobre erros, agora, com estas aulas, percebi o que eu tinha de melhorar. E, quando os meus colegas expunham as suas concepções, eu percebia erros que antes não via. Uma forma de perceber [os meus problemas]. Penso que para mim foi proveitoso. [Entrevista final, 29/11/2005]

Observe-se que A9, também inserida nas características da reflexão sobre a ação, avalia o resultado da própria produção linguística e reflete a necessidade de procurar o aprimoramento de sua competência comunicativa.

Veja-se que a professora promove a auto-análise e conseqüente conscientização, e os alunos constroem os próprios conhecimentos durante a interação comunicativa, da qual são participantes ativos. A visão da professora vai ao encontro da teoria de Dewey (1933), que defende que o saber acontece quando é refletido e analisado mentalmente. Além disso, esses alunos transformam a sua concepção sobre a necessidade da auto-análise e auto-avaliação.

Enfim, de acordo com as falas dos alunos-participantes, os elementos que originaram o interesse e a motivação nas aulas foram: os temas trabalhados em sala e as atividades que possibilitaram a reelaboração do discurso social e a recuperação de conhecimentos anteriores orientados pela auto-análise e reflexão.

3.1.2 O papel da professora

As aulas ministradas pela PP, anteriores à implementação deste estudo, focalizavam o conteúdo das estruturas lingüísticas e gramaticais, propostas pelo livro didático de espanhol. A ação metodológica experimentada por ela, no entanto, objetivava inserir os alunos-participantes na nova ordem mundial (Moita Lopes, 2003), contexto esse que solicita professores que abandonem as práticas educativas de transmissão de conhecimento. Sobre isso, a PP declara:

Estou muito ansiosa. Para mim é muito difícil quando detecto espaços de silêncio na sala de aula. Isso acaba interferindo na minha posição como mediadora, uma vez que estou na sala de aula para escutar e detectar problemas, não para dar a minha opinião exagerada sobre os temas discutidos.

[Diário da pesquisadora depois da aula “Eliminar la pobreza, eliminando a los pobres”, 22/11/2005]

Habituada a ministrar aulas partindo do sistema lingüístico, ou seja, do estudo gramatical das estruturas lingüísticas, a PP se sente desestimulada ao perceber espaços de vazio lingüístico, próprios da interação livre em língua estrangeira. E, demonstrando incerteza em relação à ação implementada, ela tende a assumir o papel de controladora, próprio do ensino tradicional, ocupando os turnos de fala dos alunos.

Ainda vinculando a própria atuação e à ação implementada, a PP reflete:

Devo ter claro que os espaços de silêncio significam que o aluno necessita de tempo para refletir sobre o tema e elaborar mentalmente as estruturas lingüísticas por meio das quais apresentará a sua opinião.

[Diário da pesquisadora depois da aula “Eliminar la pobreza, eliminando a los pobres”, 22/11/2005]

Com dificuldades para assumir o papel de mediadora no processo de aprendizagem, a PP avalia que produzir numa segunda língua demanda reflexão e tempo, reflexão essa que evidencia claramente transformações na sua prática profissional em relação à tomada de turno durante as aulas.

Contudo, no momento em que a PP confronta os seus procedimentos pedagógicos trazidos da prática educacional anteriormente aplicada e a nova ação em que os alunos passaram a ser o centro do processo da aprendizagem, ela enfrenta dificuldades para transformar as próprias concepções sobre gestão e autoridade de classe (García, 1999):

Está difícil, não consigo cumprir meus planos de aula. Elaboro determinadas atividades e acabo realizando só uma ou duas – às vezes nenhuma. Das atividades que elaborei para hoje só consegui realizar uma. Tinha elaborado três. É um mau sintoma? Sinto que perdi o controle da aula.
[Diário da pesquisadora depois da aula “¿Con o sin mando a distancia?”, 14/10/2005]

A PP se envolve em uma série de autoquestionamentos e autocríticas, segundo Schön (2000), próprios da auto-reflexão. Esses questionamentos giram em torno da gestão e autoridade de classe, que acredita ter perdido. No entanto, ao refletir sobre a ação implementada, ela analisa o novo procedimento profissional e contrasta a sua visão sobre os procedimentos metodológicos com a visão dos alunos, para verificar a legitimidade da nova prática:

Hoje aconteceu o mesmo que na aula passada, as atividades elaboradas ficaram no papel. [...] Nos questionários, os alunos dizem que as atividades foram interessantes, porém não sinto estar realizando atividades. Bom, as que eu planejo. No entanto, as coisas não saíram de todo mal, eles parecem estar querendo participar e quase não tenho espaços de silêncio. [...] Até que ponto é correto que eles conduzam as aulas? O problema também pode estar nos textos, tenho trazido para a aula textos muito longos e a sua leitura demanda tempo.
[Diário da pesquisadora depois da aula “Eliminar la pobreza, eliminando a los pobres”, 22/11/2005]

Neste excerto, verifica-se que, embora a PP esteja insatisfeita, a nova proposta provocou mudança na motivação dos alunos. No entanto, ela ainda continua a refletir:

Acredito que tenho de planejar melhor as perguntas. Porém, é quase impossível manter o que planejo, pois, com o intuito de manter os alunos interessados e não impor a minha opinião, tenho me permitido sair do planejado e deixar que os alunos comandem o desenvolvimento da aula. Para hoje planejei dois textos curtos (uma charge e uma propaganda) e duas atividades. Os textos abordam dois assuntos: a ruptura do casamento e a participação do homem nos cuidados dos filhos. Será que consigo elaborar minhas atividades?
[Diário da pesquisadora anterior à aula com a tira: “Adiós Gusano”/“Estamos creciendo en igualdad de derechos”, 23/11/2005]

Percebe-se que os questionamentos e o confronto destes com os resultados obtidos e, ao mesmo tempo, o paralelo com as percepções dos alunos levam, a PP, a perceber que o novo procedimento implementado requer novos redimensionamentos relacionados ao planejamento das aulas a ser ministradas. Com essa nova visão, abandona as atividades fundamentadas no planejamento de aula tradicional, em que o professor pode planejar e

executar todas as ações planejadas e inclusive dimensioná-las temporalmente. Adotando novos conceitos sobre gestão e autoridade de classe, diz:

Desisto, são os alunos os que decidem as atividades das aulas. É possível que não tenha me informado bem e que esta abordagem educacional precise disso, que os alunos marquem o ritmo do que precisam. Logicamente essa desistência de elaborar atividades não significa despreparo para as aulas. Preparar atividades é uma coisa e não se preparar para as aulas é outra bem diferente.

[Diário da pesquisadora depois da aula “Adiós Gusano”/“Estamos creciendo en igualdad de derechos”, 23/11/2005]

Sob a perspectiva do novo procedimento metodológico, a PP começa a assumir novas formas de ver as ações metodológicas. Essa transformação só foi possível porque teve condições de promover reflexões teórico-metodológicas que a levaram ao crescimento profissional. Assim, mediante o diagnóstico e os resultados das ações implementadas, a PP declara:

Melhorei quanto à minha participação exagerada na aula. Os alunos continuam me comunicando de maneira implícita o que precisam conforme as suas participações nas aulas. Meu preparo se resumiu a estudar bem o léxico e as estruturas gramaticais contidas nos textos e à pesquisa dos diversos temas tratados. Em alguns momentos consigo encontrar opiniões de psicólogos que me ajudam a atenuar os momentos de conflito relacionados a opiniões divergentes entre os alunos. O planejamento das aulas se tornou mais difícil, nunca se sabe o que pode acontecer. A aula tradicional era mais fácil, podia controlar tudo.

[Diário da pesquisadora depois da aula “Ya son 17 los países que permiten las uniones entre personas del mismo sexo”, 28/11/2005]

O abandono dos procedimentos tradicionais da PP no decorrer da pesquisa é confirmado pelas falas dos alunos participantes na entrevista final. A esse respeito, A7 ressalta:

Sim, vou ser sincera. [risos] Penso que as três primeiras aulas, você falava muito e não é que os alunos, que nós não falássemos sobre os temas, falávamos. Então, penso que isso foi um pouquinho ruim, porem depois você começou a desenvolver isso e você fez uma boa mediação dos temas.

[Entrevista final, 29/11/2005]

Com relação à sinceridade de A7, é pertinente lembrar que uma relação de diálogo menos assimétrica, estabelecida no decorrer das ações entre professora e aluno, dá a eles a oportunidade de juntos analisarem o processo instaurado durante a investigação. Esse diálogo

se estabelece não apenas para a reelaboração discursiva, mas também para rever os próprios comportamentos e as mudanças ocorridas durante o procedimento.

Sobre o procedimento da professora como mediadora, o depoimento de A7 evidencia que inicialmente ela divergia da proposta implementada, e que essa divergência, embora não inviabilizasse de todo a interação comunicativa dos alunos, era negativa, uma vez que a professora se colocava como centro do processo e não como mediadora das ações. No entanto, a fala de A7 também corrobora que, durante a ação, a professora demonstrou aprendizagem e desenvolveu uma transformação que a levou a romper com a imagem do professor controlador.

A relação de diálogo não-hierarquizado entre a professora e os alunos também se evidencia quando A4 corrige a professora:

A4:
[...] não é correto dizer *homossexualismo*.

PP:
Não?

A4
Temos que dizer *homossexualidade* porque o sufixo “ismo” pode dar a idéia de duas coisas. De doença, e eles não acreditam que isso seja doença. E a outra de uma política que duas pessoas seguem, então temos de dizer *homossexualidade*.

PP
Obrigada, já o corriji aqui no quadro.
[Observação das aulas gravadas em vídeo, aula “Ya son 17 los países que permiten las uniones entre personas del mismo sexo”, 28/11/2005]

Observe-se que a PP também adquire a posição de aprendiz durante a ação implementada. Isso é possibilitado pela relação menos hierárquica entre professora e alunos.

Além de A7, A2 e A3 reconhecem a importância de a PP minimizar a própria participação nas aulas e gerenciar a participação e inserção do aluno nas trocas comunicativas:

A2
Às vezes você solicitava que nós falássemos. Isso é bom para que todos os alunos participem.
[Entrevista final, 29/11/2005]

A3
[...] Você tentava fazer com que todos os alunos participassem das aulas, que todos os alunos falassem ao menos um pouquinho sobre o tema e, quando alguns alunos ficavam quietos, sem falar nada, você os interrogava.
[Entrevista final, 29/11/2005]

As alunas tiveram a oportunidade de aprender e elucidar os seus posicionamentos discursivos em relação aos temas tratados durante as aulas e, em consequência, o intercâmbio de opiniões, o que reflete aprendizagem, pois é no intercâmbio conversacional que se constroem novos discursos.

Nesta mesma linha de pensamento, A4 comentou:

Sinceramente, acredito que foi muito bom, porque em todas as aulas tivemos a oportunidade de falar aquilo que queríamos. E quanto à professora como mediadora, ela sempre tentava não cortar a pessoa, embora o tema se desviasse um pouco daquilo que nós estávamos discutindo. Ela, a professora, tentava escutar o que nós falávamos, porém sempre retornando ao tema principal mesmo. Acredito que cumpriu bem o papel de mediadora. Eu penso que não precisa mudar nada. O trabalho foi positivo.
[Entrevista final, 29/11/2005]

Ela atribui o bom andamento da mediação ao ouvir atento da professora que, embora permitisse divagações dos alunos, possibilitou reflexões sociais e o intercâmbio discursivo, que parece ter sido eficiente na conscientização social de alunos-professores. No ponto de vista de Magalhães (2002), as reflexões sociais durante os cursos de formação são benéficas porque só assim os alunos terão consciência da sua função social perante as desigualdades do mundo.

A5, um dos alunos-participantes que assistia às aulas regularmente, apresentava boa competência comunicativa, mas pouco se manifestava para expressar sua opinião, ressalta a importância da liberdade na tomada de turnos em sala:

Bom, a professora deixou livre para quem quisesse falar e isso foi bom. E o papel de mediadora foi bem realizado, se é que assim posso falar, porque, nos momentos em que percebeu que alguns alunos não queriam falar, ela lhes solicitou a sua opinião, então acredito que isso é importante. Porque aquele aluno que quer falar voluntariamente o professor já percebe, ele não tem tantas dificuldades. Nesses casos o professor não precisa insistir, porém, com aqueles alunos que às vezes são tímidos ou podem não estar achando o tema interessante, o professor deve insistir para que eles pratiquem a habilidade oral.

PP

Mas esse insistir em alguns momentos pode ser incômodo, não é?

A5

Sim, às vezes pode, por isso tem que ser na medida certa. Nem muito nem pouco.

[Entrevista final, 29/11/2005]

Entretanto, é possível que alguns participantes, por estarem habituados às aulas tradicionalistas ou pelo desinteresse pelos temas tratados, ou ainda por timidez, tenham mantido o filtro afetivo muito alto em relação à sua participação nas aulas. Contudo, para A5, foi relevante que a PP tenha observado e agenciado a sua participação e a dos outros participantes no intercâmbio comunicativo.

Aos olhos dos alunos participantes do estudo, a avaliação da PP como mediadora evidencia transformação e é analisada como positiva, visto que escutar permitiu a ela sensibilidade crítica para organizar as trocas comunicativas e, quando necessário, também possibilitou agenciar as ações dos alunos para retomar o tema inicial da aula. A respeito da importância do agenciamento das trocas comunicativas, A7 se manifesta:

Penso que, este tema [a homossexualidade] nos leva a diversos pontos de vista e em uma aula com quase vinte alunos esses pontos de vista aparecem [...] aparecem opiniões culturais e morais diferentes. Isso é muito bom para que cada um de nós reflita sobre as suas ações individuais e, principalmente, sobre as suas ações profissionais.

[Questionário aplicado aos alunos após a aula “Matrimonio, familia y uniones homosexuales”, 28/11/2005]

Note-se então que mediar as interações discursivas dos alunos apresenta-se como fator fundamental para as melhorias da prática socioeducativa desses futuros professores. E a intercompreensão do discurso suscitada pelas interações dos alunos despertam no futuro professor a educação social e, ao mesmo tempo, conforme apóia Moita Lopes (2003), a construção da própria identidade sociopolítica e profissional pretendida pela modernidade.

Essa prática, igualmente, define a formação do cidadão que os alunos-participantes pretendem agenciar na sua prática transformativa. Veja-se que A7 faz referência às muitas concepções ideológicas do ser humano e à necessidade de apresentar todas essas concepções aos seus futuros alunos como forma de lhes possibilitar a construção do próprio discurso e, com isso, transformar as visões unilaterais já cristalizadas pelo mundo contemporâneo.

Rompe-se aqui, então, com a visão descontextualizada e apolítica do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Isso é visto, por Moita Lopes (2003), como um desafio que está presente na prática profissional dos atuais e futuros professores que decidem assumir a sua função político-educativa na desmarginalização e transformação social.

Ainda em relação às transformações da professora durante o processo, A8 comenta os anos anteriores em que teve a oportunidade de ser aluna dela e o atual procedimento seguido pela professora:

Já fui sua aluna em outros anos. Então, penso estar sendo sincera. É uma nova forma de ensinar. [...] Agora, como futura profissional posso tentar trabalhar das duas formas [...] para que os alunos tenham a oportunidade de trabalhar as estruturas lingüísticas e desenvolvam a crítica.
[Entrevista final, 29/11/2005]

A nova forma de ensinar a que A8 faz referência na sua fala é um ensino menos gramatical, mais crítico e que faz do uso da língua estrangeira um instrumento de construção discursiva. Para A8, a PP se insere na visão de Moita Lopes (2005), uma vez que ela consegue dar um novo direcionamento às aulas de língua estrangeira, saindo das explanações gramaticais e exercícios também gramaticais e passando a usar a língua como um elemento que permite inúmeros discursos sociopolíticos. Isso, vale dizer, confere um sentido mais relevante à aprendizagem e uso das línguas estrangeiras aprendidas no contexto escolar.

Observe-se que A8, também inserida no compromisso participativo proposto pela pesquisa, pensa na possibilidade de adequar a sua prática profissional aos dois modelos pedagógicos seguidos pela professora: o procedimento embasado nas práticas tradicionais e o modelo crítico-reflexivo agora adotado. Assim, A8, para quem os atributos de uma aula bem-sucedida se centravam em “um ambiente agradável, boa recepção aos alunos, temas atuais e do interesse geral do grupo, boa interação entre professor e aluno e um professor que tenha preparo e conhecimento lingüístico dos conteúdos”, acrescenta à sua futura prática pedagógica o desenvolvimento da reflexão crítica.

A intenção de A8 de inserir na sua futura prática profissional atividades crítico-reflexivas vai ao encontro da teoria deweyana, segundo a qual se faz necessário preparar os futuros professores durante a formação profissional para enfrentar os desafios que lhes propõe a atual modernidade.

Sobre o posicionamento da PP, como mediadora, A6 enfatiza:

Sim, acho que a professora, como mediadora, foi bastante compreensiva com os alunos e com as dificuldades que temos agora no final do curso. Em determinados momentos a professora nos entregou o texto para ser lido em casa e apresentá-lo na aula seguinte. Esta forma de ser compreensiva com nossas dificuldades nos trouxe à aula. Mesmo na última aula, quando já sabíamos as quatro notas ficamos até o final da aula. Nós estamos aqui fazendo a entrevista porque queremos e nos sentimos bem com tudo isso. Não estamos cumprindo estas últimas etapas do processo por obrigação. Estamos aqui porque nos sentimos bem em contribuir e, se a professora conseguiu isso de nós, é sinal de resultado bastante positivo. [...] Estudei [outra língua estrangeira] em outra época e me lembro que as aulas eram muito cansativas, porque só escrevíamos, nunca praticávamos a língua e não vejo a necessidade de aprender a língua sem praticá-la oralmente, sem usá-la, não há porque aprender algo assim.
[Entrevista final, 29/11/2005]

A aluna não só reitera a visão da língua como instrumento de expressão, mas também cita as atitudes da professora direcionadas à compreensão e negociação das dificuldades dos alunos, sem, no entanto, perder de vista o cumprimento das obrigações mantidas sobre a apresentação dos trabalhos nas aulas.

Lembre-se que, no procedimento implementado, não se objetivavam as avaliações na perspectiva estruturalista, em que o professor apresenta ao aluno questionamentos orientados ao uso de estruturas gramaticais. Muito ao contrário solicitava-se do grupo de alunos a interação discursiva, texto-aluno e igualmente a interação discursiva intergrupo, isto é, que o aluno lesse o texto e fosse capaz de se inter-relacionar com esse texto discursivamente e que, nas interações orais, o aluno fosse também capaz de cooperar com as opiniões do grupo.

Assim, uma atividade cujo objetivo estivesse centrado no resultado, no uso das regras gramaticais, e não no processo, apresentava-se ilógica neste contexto. Portanto, A6 faz referência aos momentos em que a PP negociou com o aluno levar o texto para casa, lê-lo e ter tempo suficiente de se inter-relacionar discursivamente com ele, isto é, tempo para reelaborar as próprias concepções e ao mesmo tempo para reelaborar o discurso apresentado no texto com base na própria visão de mundo.

Conforme descreve Schön (2000), o saber aplicado pela PP não é um fazer fundamentado na simplicidade teórica, senão um saber refletido, que abandona os conhecimentos teóricos e analisa o contexto institucional, as necessidades do grupo de participantes e que acima de tudo dialoga criticamente com a experiência adquirida durante o procedimento. E, no decorrer desse processo, a PP chega à conclusão de que o seu posicionamento em relação ao planejamento das aulas devia ser diferente do tradicional, procurando outros conhecimentos disciplinares.

Portanto, a posição assumida pela PP nos procedimentos pedagógicos objetivou o afastamento da prática de ensino tradicionalista, vista como uma tarefa cognitiva em que o professor ensina, porque sabe mais, e o aluno escuta e aprende, colocando-se em posição submissa. Conseqüentemente, a ação pedagógica adotada requer uma postura ativa do aluno-professor e uma atitude mediadora do professor, isto é, o professor atuando como ouvinte atento e perscrutador de problemas para tentar resolvê-los de forma colaborativa com os alunos.

Mediante a abordagem crítico-reflexiva, a professora experimenta duas transformações importantes na sua atuação profissional. A primeira é conseguir se inserir numa prática educacional que vê o aluno como centro do processo de aprendizagem e o abandono da figura do professor tradicional. E a segunda mudança é abandonar o planejamento das aulas no modelo tradicional, objetivando a busca de novos conhecimentos

que venham a contribuir com o crescimento profissional do grupo de alunos e com o próprio crescimento profissional.

A seguir, será apresentado o Quadro 2, no qual são evidenciadas as percepções dos alunos-participantes sobre o posicionamento da professora como mediadora do processo de aprendizagem. Para este quadro, tomaram-se como referência alguns trechos das entrevistas feitas ao final do estudo. Como a entrevista foi feita em espanhol, esses trechos foram traduzidos para facilitar a compreensão deste estudo.

QUADRO 2: Percepções dos alunos-participantes sobre o desempenho da PP como mediadora do processo

Aluno-participante	Comentário do aluno-participante	Categoria
A1	✚ [...] e quando você nos ajudou já percebi mais [erros] e pensei nos meus erros.	✚ Mediadora de conhecimentos e conscientizadora
A2	✚ [...] às vezes você nos solicitou [a participação] ✚ [...] fez com que eu analisasse a mim mesma [agora] sei que necessito me analisar para melhorar.	✚ Gerenciadora da participação e inserção do aluno no processo
A3	✚ [...] tentava com que todos participassem das aulas [...] e quando [alguns alunos] ficavam [...] sem falar você nos questionava.	✚ Gerenciadora da participação do aluno no processo
A4	✚ [...] em todas as aulas tivemos a oportunidade de falar aquilo que queríamos [a professora] tentava não cortar a pessoa [...] tentava ouvir.	✚ Mediadora de trocas comunicativas
A5	✚ [...] penso que a professora conseguiu que todos participassem das aulas...	✚ Gerenciadora da participação
A6	✚ [...] foi bastante compreensiva com as dificuldades que temos agora no final do curso [...] em determinados momentos nos entregou o texto para ser lido em casa e apresentá-lo na aula seguinte.	✚ Cooperadora e negociadora
A7	✚ [...] penso que nas três primeiras aulas, você falava muito [...], porém depois você começou a desenvolver isso.	✚ Aprendiz
A8	✚ [você nos apresentou] uma nova forma de ensinar [...] Agora, como futura profissional posso tentar trabalhar das duas formas [...]	✚ Transmissora de conhecimentos didáticos
A9	✚ [...] ela pode entrar na aula e discutir vários assuntos sem impor suas opiniões e fazer com que todos participem, falem.	✚ Mediadora de trocas comunicativas
A10	✚ [...] consegue nos transmitir uma situação de conflito para que possamos rever nossas atitudes [...]	✚ Transmissora e mediadora de uma reflexão mais crítica

Dados extraídos da Entrevista final, 29/11/2005

O Quadro 2 corrobora as mudanças experimentadas pela PP e mostra que o posicionamento dela agora se centra nas seguintes categorias: mediadora de conhecimentos e

conscientizadora, gerenciadora da participação e inserção do aluno no processo de aprendizagem, mediadora das trocas comunicativas, cooperadora e negociadora das dificuldades do aluno, aprendiz e transmissora de novos conhecimentos didáticos.

3.2 Percepções dos participantes da pesquisa sobre a relevância do estudo para a sua formação humana e profissional

Nesta parte do trabalho, tentaremos responder à segunda pergunta da pesquisa: Quais são as percepções dos participantes da pesquisa sobre a relevância deste estudo para a sua formação humana e profissional? Portanto, aprofundaremos a questão da relevância social e relevância profissional da ação implementada para os envolvidos no estudo. Assim, esta seção será dividida em duas partes: (a) formação humana e (b) formação profissional.

3.2.1 Formação humana

A análise da entrevista final e do diário da PP evidenciou que o intercâmbio discursivo promovido durante este estudo foi relevante para o grupo, porque possibilitou a análise e a resignificação de conceitos sociais relativos aos temas discutidos.

Os textos utilizados neste estudo propiciaram o questionamento de valores ético-morais e de educação social, e, além disso, a valorização da língua como instrumento de construção discursiva. No entanto, a PP enfrentou dificuldades profissionais e pessoais para mediar tais discussões. Assim, fazendo referência à aula em que foi desenvolvido o texto “Matrimonio, familia y uniones homosexuales”, a PP diz:

Esta foi uma aula difícil porque a homossexualidade é um tema que envolve valores religiosos, sociais e concepções segregacionistas e que, apesar das exigências pautadas pela Lei de Diretrizes e Bases educacionais, nunca se discute no contexto educacional. Sempre estamos adiando a sua discussão, porque não queremos discuti-lo na presença de alguém que possa ser ofendido por causa de sua orientação sexual, mas hoje isso é quase impossível. Durante a formação universitária nunca discuti este nem outros temas que envolvessem educação social. Então, como professora-formadora, acho complicado realizar uma tarefa que jamais vivenciei como aluna.
[Diário da pesquisadora depois da aula “Matrimonio, familia y uniones homosexuales”, 28/11/2005]

Apesar das dificuldades enfrentadas, a PP constrói o seu saber na experimentação de um procedimento que a leva a assumir a sua função social de educadora no mundo globalizado (Moita Lopes, 2003). Tal fato se vê corroborado na fala de dois alunos-participantes:

A1

Eu participei muito, foi bom, muito bom apresentar minhas idéias. Escutei outras idéias, isso ficou na minha cabeça. Foi bom pensar depois nas idéias dos outros alunos da nossa aula. Isso ajuda a pensar na vida.

[Entrevista final, 29/11/2005]

A 4:

Sim, penso que é muito pertinente esse tipo de aula, porque é a oportunidade que nós temos para refletir, não só como professores que vamos ser, senão também como cidadãos, como pessoas, e penso que faz falta trabalhar com esse tipo de atividades na aula.

[Entrevista final, 29/11/2005]

As falas refletem que essas alunas vêem a si mesmas não como aprendizes participando de jogos ou qualquer outra atividade comunicativa direcionada a treinar a língua espanhola. Elas vão além e se vêem como cidadãs, como seres sociais diante de valores e princípios que precisam ser refletidos.

Percebe-se que os participantes deste estudo, como indivíduos inerentemente sociais, constroem novas ideologias sociais conforme o decorrer das exposições apresentadas em sala de aula, isto é, na cooperação social originada das interações reais sobre temas reais e com pessoas reais.

Ainda sobre a valorização social do professor, a PP comenta:

[...] o fato é que, nós, como formadores de opinião e responsáveis pela construção de nossa sociedade, devemos abordar os temas sociais em função da sua importância social, em função da discriminação social que sofrem seres humanos, que não deveriam ser medidos pelas suas características sexuais, senão pelo seu caráter e por suas qualidades. Esses temas estão nas escolas, nas universidades, isto é, no mundo e por isso devemos polemizá-los no contexto educacional.

[Diário da pesquisadora depois da aula “Matrimonio, familia y uniones homosexuales”, 28/11/2005]

Nessa reflexão, observa-se que a professora se assume socialmente, assume seu valor profissional perante a sociedade e tenta se colocar não só como professora, mas como um ser social. E, discursivamente, ela reconcilia o contexto educativo e os questionamentos presentes no mundo contemporâneo hoje chamados de “emergenciais” nos movimentos sociais.

O posicionamento da PP, sob a perspectiva de Pennycook (1998), é relevante, pois os cidadãos que habitam os países periféricos devem assumir formas próprias de pensar a sua sociedade. E esses pensamentos devem ter no ensino de línguas um aliado forte de polemização sociopolítica, que permitam a construção da cidadania e a destruição de preconceitos sociais relacionados a gênero, etnia ou qualquer outra forma de desvalorização humana.

Tratar tais temas com o grupo gera na PP o receio de causar desconfortos em sala de aula, mas, apesar disso, ela usa a língua estrangeira como veículo desmistificador de valores sociais:

[...] vencer o medo e trabalhá-lo é a solução para que a nossa sociedade pare de fingir que não existe [a homossexualidade] e a entenda como natural e parte do nosso mundo [...] Quiçá, nós professores devêssemos dar o primeiro passo nos perguntando: Se na nossa sociedade o “politicamente correto” fosse ser homossexual, e nós – uma minoria – não o fôssemos, como gostaríamos que o tema fosse tratado pelos responsáveis pela formação do cidadão globalizado do século XXI? Aliás, gostaríamos que o tema fosse abordado? Gostaríamos que nos fosse negado o direito a uma família como a de qualquer cidadão que cumpre as suas obrigações sociais e paga os seus impostos? Gostaríamos que nos fosse negado o direito de ter filhos? Ou que, se nós chegarmos a tê-los, eles fossem motivo de escárnio?
[Diário da pesquisadora depois da aula “Matrimonio, familia y uniones homosexuales”, 28/11/2005]

Neste trecho, a PP enfatiza a importância de agir comunicativamente para estabelecer um diálogo entre universidade e sociedade, a primeira sendo alicerce de transformações, e relaciona o seu fazer profissional ao contexto sócio-histórico de que participa. Conseqüentemente, ela vence convencionalismos pessoais e questiona estigmas preconceituosos na tentativa de entendê-los para transformá-los discursivamente. Observe-se, portanto, que ela não atua só como professora de línguas, mas, acima de tudo, como cidadã, como membro de um sistema social que precisa questionar as próprias crenças, posicionando-se no lugar do estigmatizado.

Já sobre o tema “Relacionamento homem/mulher, igualdade de direitos e deveres”, a PP reflete:

Não tinha pensado nisso, não pensei que [aluno] rebatesse a opinião das meninas, mas ele que é caladão falou: “a gente só vê o lado da gente. Hoje há alguns [homens] que sozinhos tomam conta dos filhos”. Já [aluna] concordou, ela se pôs no lugar do pai dela “que assumiu a responsabilidade da família enquanto a mãe dela trabalha no estrangeiro”. Está certa, e eu não podia interferir, minha opinião podia atrapalhar, não devia bloquear, senão o aluno não ia contribuir mais [...]
[Diário da pesquisadora depois da aula “Adiós Gusano”/”Estamos creciendo en igualdad”, 23/11/2005]

A PP assume o silêncio estratégico objetivando dar voz à outra parte da moeda, isto é, à voz masculina dentro do tema relacionamento homem–mulher. Na sua fala, admite que a posição dela dentro desse contexto poderia inviabilizar outras vozes discursivas. E, conseqüentemente, outros conhecimentos que viriam a contribuir com um novo discurso sobre a igualdade entre gêneros, pois a sociedade, da qual ela também faz parte, não está habituada a manifestações do sentir masculino em relação à atual modernidade. Muitos discursos são construídos em relação ao novo espaço feminino. Porém, talvez fosse importante escutar o que essa modernidade trouxe psicologicamente para o homem.

Veja-se que a abertura agenciada do silêncio estratégico da PP foi importante, não somente para ela, mas também para os alunos, porque a voz masculina acrescentou à intercompreensão do grupo outras formas de perceber o relacionamento homem–mulher e a igualdade de direitos e deveres.

O discurso e a construção de identidades, coerentes com a atual modernidade, estão intimamente relacionados. Desse modo, é importante que todos os cidadãos se disponham a ouvir outras vozes. É importante sair da “situação de autoridade” e aprender a ouvir para entender, vencer convencionalismos e abandonar tabus para relacionar contexto social e contexto educativo. Essas atitudes são relevantes para todo e qualquer cidadão que pretenda se conscientizar de que há outras “verdades” discursivas além do entendimento individual que tais discursos podem contribuir para uma maior compreensão entre as pessoas. A esse respeito, A7 faz o seguinte depoimento:

Todos os assuntos são muito atuais e estão presentes nas nossas vidas atualmente. Então é muito relevante conhecer os assuntos, discuti-los [...] Porque não estava, por exemplo, concordando com não sei se foi [aluna] ou com [aluna], que falou que existe uma verdade. Penso que não há apenas uma verdade, existem muitas verdades sim. Muitos pontos de vista e necessitamos apresentar todos eles aos nossos alunos para que eles escolham qual é o melhor para cada um deles.
[Entrevista final, 29/11/2005]

E no mesmo raciocínio, A2 reitera:

Na nossa casa conversamos esses assuntos, mas é bom conversar aqui com os companheiros, porque vêm de outras famílias e isso enriquece.
[Entrevista final, 29/11/2005]

Nas falas das alunas, ressalta-se que a construção da sociedade vai muito além das verdades familiares ou cristalizadas pelo discurso único, que nunca é questionado porque é aceito como dado. Chega-se, nesse contexto, ao homem como ser social em relação à diversidade e diferença, chega-se à aceitação do homem por ser homem, chega-se a muitas verdades e a muitos pontos de vista que o ser social por ser social possui.

Veja-se que rever as muitas verdades é uma urgência social do mundo globalizado. E essa construção social discursiva, conforme expõe A7, centra-se na discordância pela busca da identidade e é extremamente proveitosa para romper uma relação de poder e cidadania, relação em que se centram os grandes questionamentos sociais da atualidade.

Observe-se, pois, que é no intercâmbio de opiniões sobre temas considerados polêmicos que se consolida a construção de novos valores:

A8

As atividades de hoje foram bastante proveitosas, pelas várias opiniões expostas pelos colegas, pois nos ajudam a criar novos pontos de vista e valores.

[Questionário aplicado aos alunos após a aula “Matrimonio, familia y uniones homosexuales”, 28/11/2005]

A9

Sim, acho que foi muito proveitoso, porque tive a oportunidade de refletir sobre vários temas que antes não tinha pensado de outra maneira. Isso, porque neste tipo de aulas em conjunto com os nossos colegas, há como perceber que as coisas não são precisamente como antes eu pensava que eram. Vi vários argumentos que me permitiram mudar, cambiar.

[Entrevista final, 29/11/2005]

A2

Aprendemos que existem várias explicações para a homossexualidade e que vários países já permitem o casamento entre pessoas do mesmo sexo, mas que não permitem a esses casais a adoção de filhos.

[Questionário aplicado aos alunos após a aula “Matrimonio, familia y uniones homosexuales”, 28/11/2005]

Por isso, torna-se evidente que a intercompreensão discursiva leva A8, A9 e A2 a analisar os discursos da professora e dos demais participantes do estudo e, conseqüentemente, a se engajar em novas ações discursivas, em novos questionamentos particulares que as orientam a reconstruir o próprio discurso sobre os temas tratados durante as aulas.

Sobre “Casamentos entre pessoas do mesmo sexo”, tema sobre o qual A8 afirma ter construído novos pontos de vista, sua fala demonstra que é no diálogo que se constroem novos conceitos. Nota-se, portanto, que o simples condicionamento da lei, que promulga a legalização dos casamentos homossexuais, não constitui para esses cidadãos a igualdade

social. Há muito mais a fazer do que instituir leis que tentem instituir leis como essa. É necessário interagir discursivamente mediados pelos múltiplos discursos para entender, compreender e rever conceitos sociais de igualdade, pois a falta de entendimento reverte qualquer boa intenção promulgada por uma lei, uma vez que não é por leis que o homem constitui valores relacionados a gênero, raça ou etnia. Ele constitui esses valores no discurso e pelo discurso.

Os participantes da pesquisa justificam, portanto, a relevância dos procedimentos implementados, durante as aulas, pela possibilidade de aprender, compreender, refletir e transformar conceitos mediados pela exposição das muitas verdades hoje latentes no mundo globalizado.

Pode-se, dessa maneira, concluir que abrir espaço nas aulas de línguas para discutir temas que questionem a identidade e a diferença é relevante para a formação humana dos alunos, uma vez que tal atitude demanda: uma abertura de espírito, para respeitar concepções divergentes; responsabilidade social, para verem a si mesmos como seres sociais; e uma construção de discursos desmistificadores, que na percepção de Moita Lopes (2005), são fundamentais para o fim das desigualdades.

A seguir apresentamos um quadro que permite visualizar os temas analisados nesta seção. As informações do quadro foram extraídas do diário da pesquisadora. O quadro evidencia que os temas que serviram de pano de fundo para as discussões contemplaram assuntos que colocaram os participantes do estudo diante de posicionamentos sociais e crenças relacionadas a valores humanos. Essas aulas também significaram o abandono da velha prática social: aceitar o que foge dos padrões ditos “normais”, sem polemizá-los, para não enfrentá-los. Esse ato de conscientização social corrobora o ideal de educação de Freire (1987), pois, para o grupo, configurou-se numa prática educativa que, mediante o diálogo, promoveu a educação social.

QUADRO 3: Os temas e os valores ético-morais tratados durante a pesquisa

Tema	Textos trabalhados	Temas tratados durante a pesquisa	Data
Educação infantil	✚ <i>Ladrón de caramelos</i>	✚ Educação escolar ✚ Educação familiar ✚ Valores ético-morais das crianças	✚ 02/09/2005
Ética na televisão e cidadania	✚ <i>¿Con o sin mando a distancia?</i>	✚ Falta de ética na televisão ✚ Tema imigração	✚ 14/10/2005
Planejamento familiar	✚ <i>Eliminar la pobreza, eliminando a los pobres.</i>	✚ Aborto ✚ O FMI e sua preocupação com os países periféricos	✚ 22/11/2005
Casamento	✚ <i>Adiós Gusano</i> ✚ <i>Estamos creciendo en igualdad.</i>	1ª parte ✚ Relacionamento homem/mulher (igualdade de direitos e deveres) ✚ Violência doméstica ✚ Auto-estima masculina	✚ 23/11/2005
	✚ <i>Matrimonio, familia y uniones homosexuales</i>	2ª parte ✚ Casamentos heterossexuais e homossexuais (igualdade social)	✚ 28/11/2005
A função social do professor de idiomas	✚ <i>La función social del profesor de idiomas</i>	✚ Função social e responsabilidade na formação de futuros cidadãos ✚ Necessidades educativas do futuro professor de línguas	✚ 29/11/2005

Informações extraídas do diário da pesquisadora

3.2.2 Formação profissional

A análise da entrevista final, dos questionários aplicados após cada aula e do diário da pesquisadora evidenciou que o intercâmbio discursivo promovido durante este estudo influenciou positivamente o grupo, porque o convidou a repensar a sua postura profissional, favorecendo a sua competência comunicativa.

Refletir sobre o mundo social no contexto educacional é tornar o político pedagógico e o pedagógico político (Giroux, 1990, p. 176). Assim, interpretar o tema “Os parâmetros curriculares para o ensino aprendizagem de línguas” nos leva a questionar: O que são temas transversais? Como posso abordar esses temas? Quais são os temas transversais que posso abordar com alunos do ensino médio?

Esses questionamentos acenam para o fato de que não adianta promulgar leis e/ou argumentar em favor de filosofias educacionais se inicialmente não preparamos os nossos professores para assumir tal tarefa. Desse modo, o entendimento da escola como espaço de formação social significa também do entendimento dos cursos de formação de professores como espaço de formação social. Sobre essa premissa, a PP pondera:

É, penso que o problema de abordar esses temas é o desconhecimento sobre o tema em si e sobre como abordar a discussão em sala de aula sem ferir sentimentos, sem expor os nossos “achismos”. Somos fruto de professores detentores do saber e, para nós, é ainda complicado procurar informações mais científicas sobre a vida e não encontrá-las porque não existem. Estou satisfeita comigo, pois uma das coisas que diferencia o professor de hoje do professor de ontem é saber dizer “não sou detentor do saber” e tentar demonstrar que não o é. Acho que estou no caminho.

[Diário da pesquisadora depois da aula “Ya son 17 los países que permiten las uniones entre personas del mismo sexo”, 28/11/2005]

Este trecho remete a Moita Lopes (2005), que apóia a educação social do professor, segundo a compreensão de que o educador de hoje aprende nas interações com seus alunos, cria novas formas de atuar e medeia situações quando confronta circunstâncias nunca vivenciadas.

Percebe-se que a PP se defronta com situações para as quais não foi preparada durante a formação profissional. E, igualmente, percebe-se o seu desconhecimento de temas que, por serem polêmicos, são ignorados em contextos educacionais. Desse modo, ela experimenta circunstâncias próprias do profissional que, na pesquisa qualitativa, procura novos caminhos para resolver os problemas que enfrenta.

E, ao concluir sua reflexão, a PP fala: “Acho que estou no caminho”, sem perceber que no caminho sempre está quem se serve da pesquisa para resolver problemas mal-delineados e indefinidos, cuja resposta jamais será encontrada em investigações diagnósticas, nem em procedimentos educacionais tradicionais (Schön, 2000).

Já no trecho: “Estou satisfeita comigo, pois uma das coisas que diferencia o professor de hoje do professor de ontem é saber dizer não sou detentor do saber”, ela confirma que este estudo a favoreceu profissionalmente ao levá-la a transformar a sua postura acadêmica.

Veja-se que a reflexão em sala de aula não só promoveu transformações na identidade profissional da PP, mas também no posicionamento didático dos alunos-participantes. Esse fato é corroborado nas falas de:

A3

[...] Com estas aulas, tenho exemplos sobre como atuar durante as minhas aulas. [...] Eu pretendo ministrar aulas onde o aluno não só vai aprender comigo, mas também vai falar sobre os temas.

[Entrevista final, 29/11/2005]

A1

Sim, a tendência é essa: trabalhar com temas atuais [...] é eu vi que é possível trabalhar assim.

[Entrevista final, 29/11/2005]

A8

É assim que temos que trabalhar, não devemos nós prender ao livro didático, porque os assuntos estão aí, têm que ser trabalhados e discutidos [...], não só para que os alunos percebam a diversidade, mas também para que saibam criticar, no bom sentido.

[Entrevista final, 29/11/2005]

Observe-se que, após as reflexões promovidas em sala de aula, as alunas acrescentam às suas concepções sobre o ensino de línguas o modelo didático por elas vivenciado e as concepções dos companheiros de sala. A educação crítica agenciada ofereceu a elas a oportunidade de transformar suas identidades profissionais, aprender e compreender outras concepções que facilitarão os seus posicionamentos acadêmicos. Portanto, a troca de concepções sociais obtida nas discussões durante as aulas oferece às alunas segurança para pensar na possibilidade de uma atuação profissional mais crítica, que poderá contribuir para melhorar a realidade social de seus alunos. Também A3 comenta:

A charge de Mafalda retoma os últimos temas das aulas de espanhol: a sociedade, o mundo, os costumes, a educação (religiosa, moral, científica, cultural...) a família, o casamento e outros.

Ela nos convida a refletir sobre a nossa posição como professores: o que devemos fazer para preparar melhor os jovens para agir frente ao seu futuro, como cidadãos interatuantes na sociedade.

[Questionário aplicado aos alunos depois da aula “La función social del profesor de idiomas”, 29/11/2005]

A aluna não apenas faz referência às falas anteriores, mas também comenta que a pesquisa foi um convite para repensar a sua atuação social como professora. E ainda sobre os conhecimentos metodológicos adquiridos durante o curso de formação profissional, A10 acrescenta:

Sim, para mim [as reflexões] foram importantes, porque foram momentos de reflexão sobre vários temas. Sim, porque nós aprendemos muitas teorias, e elas estão distantes do nosso cotidiano e, quando assistimos a aulas assim como estas passadas, temos condições de avaliar as duas coisas, de pensar se estas teorias são válidas no dia-a-dia, o que podemos realmente utilizar delas, se funcionam ou não [...]

[Entrevista final, 29/11/2005]

Ela se refere a teorias sobre procedimentos metodológicos estudadas durante o curso e sobre as suas necessidades profissionais. E, nessa análise comparativa, adquire uma visão crítica que a leva a desenvolver a própria identidade profissional. Na apreciação de Williams e Burden (1999), tal entendimento é válido, uma vez que a ação metodológica desenvolvida pela professora levou as alunas à necessidade de procurar na sua experiência como alunas conhecimentos significativos para a sua profissão. Conforme podemos verificar, embora a PP seja professora de língua espanhola, ela não limitou a sua função ao ensino de línguas, pois propiciou aos seus alunos outras possibilidades de ensinar a língua sem se limitar ao ensino e aprendizagem de estruturas gramaticais.

Já A7 comenta:

Penso que é bom discutir assuntos polêmicos, e a homossexualidade é um tema muito atual e presente hoje em dia. Necessitamos entendê-la para no futuro conscientizar os nossos alunos da existência desse fato.

[Questionário aplicado aos alunos após a aula “Ya son 17 los países que permiten las uniones entre personas del mismo sexo”, 28/11/2005].

A5

Eu percebi que este tipo de discussão pode ser muito importante para o processo do aluno porque os alunos formam parte de uma sociedade. [...] Eu não tinha percebido ainda que isso era importante no nosso processo de aprendizagem, mas com isso percebi [que era importante]. Então, se para mim foi, para os alunos também será.

[Entrevista final, 29/11/2005]

As alunas vêem a relevância dos temas tratados durante o estudo na educação social por elas vivenciada durante as reflexões. Para elas, essa conscientização contribuirá com as suas identidades profissionais, pois a função delas como professoras de línguas é educar socialmente e possibilitar escolhas sociais aos seus alunos para que eles, como cidadãos conscientes das suas responsabilidades ético-morais, possam optar livremente pelo que convier a cada um deles.

Ainda sobre a importância das trocas sociais promovidas pelos temas tratados nas aulas, A10 comenta:

A10

Como professores, devemos refletir na escola com os nossos alunos [...] falar desses temas é muito importante, uma vez que como professores temos um compromisso social com nossos alunos.

[Questionário aplicado aos alunos após a aula “Eliminar la pobreza eliminando a los pobres”, 22/11/2005]

Para A10, os temas tratados nas aulas se configuraram um momento de aprendizagem. A manifestação do aluno relacionada ao compromisso social do professor como educador social, bem como a valorização da importância social dos temas abordados nas aulas denunciam um posicionamento coeso do aluno com a proposta dos PCNs em relação aos temas transversais e também desvendam a transformação por ele vivenciada durante as aulas.

Observe-se, portanto, que os alunos-participantes desta pesquisa inicialmente são envolvidos pelo procedimento implementado no processo ingênuo de conscientização e, nas reflexões finais, vão além desse momento e se aproximam da conscientização crítica das suas responsabilidades sociais como professores de línguas e das necessidades de seus futuros alunos (Meneghini 2004, p. 160).

Percebe-se que os participantes do estudo parecem agora refletir, comparar e ser capazes de analisar comportamentos didáticos, o que os leva a se definir profissionalmente. Assim, este estudo torna-se significativo profissionalmente para eles, porque lhes possibilita uma visão crítica sobre a própria identidade profissional e, ao mesmo tempo, os engaja numa pedagogia mais humanitária, que promove criticidade social e os condiciona a atuar ativamente nas transformações sociais (Freire, 1987).

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, serão retomadas e respondidas as perguntas de pesquisa, discutidas as implicações e limitações do estudo, apresentadas algumas sugestões para futuras pesquisas e, finalmente, tecidas as reflexões finais relacionadas ao estudo.

4.1 Retomada das perguntas de pesquisa

Nesta seção, tentaremos responder às perguntas de pesquisa. Para isso, tomaremos como referência os dados discutidos no Capítulo 3.

▪ Quais são as percepções dos participantes da pesquisa sobre a ação metodológica implementada pela pesquisadora?

As percepções dos participantes da pesquisa sobre a ação metodológica implementada pela professora-pesquisadora, e ao mesmo tempo pesquisada, foram discutidas em duas categorias: interesse e motivação e papel da professora. A análise dos dados levou a perceber que os temas tratados e as atividades desenvolvidas durante a pesquisa propiciaram o interesse e a motivação dos alunos-participantes da investigação durante as aulas. Assim, a categoria interesse e motivação foi dividida em duas subcategorias: os temas tratados e as atividades desenvolvidas nas aulas.

Lembremos que os temas discutidos durante as aulas foram propostos pelos alunos-participantes da pesquisa, são atuais e fazem parte do cotidiano dos alunos. Tal fato é

percebido nos diários da PP de forma positiva. Esses diários sugerem que, no contexto de formação de professores de línguas, convidar os alunos a escolher quais temas desejam discutir durante as aulas não só os motiva a participar das aulas, mas também faz com que eles contribuam com o currículo a ser implementado, abandonem o papel passivo durante as aulas e assumam a construção do próprio saber. Enfim, permite que os professores em formação deixem de observar a si mesmos como depositários do conhecimento ministrado pelos professores e comecem a construir o próprio conhecimento em relação ao conteúdo temático discutido em sala.

As percepções sugeridas nos diários da PP são corroboradas pelas informações obtidas nos questionários aplicados após cada aula e nas entrevistas finais. Eles concordam que incluir, nas aulas de línguas estrangeiras, temas correspondentes ao entorno social dos alunos os motiva a participar durante a aula e os faz tentar se comunicar na língua estudada, uma vez que, como seres humanos inerentemente sociais, esses alunos se sentem convidados a expressar a própria opinião. E, essas tentativas, segundo as percepções dos alunos-participantes da pesquisa, levam o aluno a reafirmar os conhecimentos lingüísticos adquiridos em estágios anteriores de aprendizagem e, ao mesmo tempo, adquirir estruturas gramaticais que ainda não tinha aprendido.

Sobre as atividades implementadas, a análise dos dados fornecidos pelo diário da PP mostra que as atividades de interação livre também contribuíram para a motivação e interesse dos alunos em relação à sua participação nas aulas. Os diários da PP também evidenciaram que os alunos-participantes que desenvolveram as atividades solicitadas pela PP tiveram um aproveitamento melhor e apresentaram melhorias evidentes na sua produção lingüística.

Confirmando as percepções evidenciadas nos diários da PP, as percepções dos alunos-participantes da pesquisa também avaliam as atividades de forma positiva. De acordo com eles, as atividades desenvolvidas os levaram a usar a língua espanhola como um instrumento de auto-expressão e construção discursiva e, além disso, os fizeram auto-afirmar conhecimentos e aprender algumas estruturas não estudadas ou que, por diversos motivos, ainda não tinham ficado claras para eles.

Os dados dos alunos-participantes também apontam que a atividade que incluiu a gravação em vídeo de suas interações comunicativas, como elementos de auto-análise e auto-avaliação, propiciou conscientização lingüística por parte dos aprendizes. Esses mesmos dados permitiram perceber que a auto-avaliação e a auto-análise resultaram em um trabalho gramatical e fonético-fonológico centrado nas necessidades específicas do grupo de alunos, fato que resultou em seu aprimoramento lingüístico.

Quanto ao papel da professora, as informações coletadas durante o estudo mostraram que a PP inicialmente tendia a assumir o papel de professora controladora, demonstrava incerteza em relação à ação implementada e ocupava excessivamente os turnos dos alunos. Conseqüentemente, o procedimento profissional da PP se apresentava contraproducente para o desenvolvimento reflexivo e lingüístico dos alunos-participantes da pesquisa. No entanto, no decorrer das reflexões, da autocrítica e da análise da própria atuação, a PP experimentou transformações importantes e passou a se perceber como mediadora do processo de aprendizagem.

Segundo os dados fornecidos pelos alunos-participantes do estudo, pelo diário da PP e pela análise do material audiovisual, no transcorrer da implementação da proposta, a PP abandonou a postura de professora controladora e passou a valorizar o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, assumindo aos poucos o papel de mediadora. Tal atitude contribuiu para que os alunos-participantes assumissem uma postura mais ativa e crítica em relação à aquisição de novos conhecimentos e/ou para que pudessem retomar conhecimentos anteriormente adquiridos e, ao mesmo tempo, contribuiu para não inviabilizar as reflexões críticas dos alunos.

Dessa forma, de acordo com as percepções dos alunos-participantes, a PP passou a ser aprendiz, mediadora de conhecimentos, gerenciadora da participação dos alunos, cooperadora e negociadora das dificuldades dos alunos.

Resumindo, pode-se dizer que os dados coletados e discutidos no Capítulo 3 sugerem que a ação metodológica implementada foi percebida de forma positiva pelo grupo pesquisado, uma vez que despertou interesse e motivação, além de promover aprendizagem. E, para a professora-pesquisada, originou transformações importantes em relação aos procedimentos metodológicos por ela adotados, pois a PP passou a dar voz ativa ao aluno, percebendo-o como centro do processo de aprendizagem.

▪ **Quais são as percepções dos participantes da pesquisa sobre a relevância deste estudo para a sua formação humana e profissional?**

Quanto às percepções da PP sobre a relevância desta pesquisa para a sua formação humana, a análise dos instrumentos usados para a coleta de dados acusa que, durante as interações comunicativas, a PP se percebe como uma cidadã participando de um diálogo real. Conseqüentemente, o estudo fez com que ela não se percebesse apenas como professora

“treinando” estruturas lingüísticas ou desenvolvendo jogos lúdicos com o seu grupo de alunos. Ela se construiu discursivamente através do diálogo com seus alunos de forma cooperativa, isto é, discutiu e ressignificou valores sociopolítico-culturais que carecem de reflexão no contexto educacional em que se formam cidadãos e profissionais.

As percepções evidenciadas nos diários da PP também são vivenciadas pelos alunos-participantes. O grupo entendeu que cooperativamente construiu novas concepções sociais nas interações discursivas e, com isso, foram trazidos, ao contexto educacional, novos pontos de vista e valores sociais antes não vivenciados na experiência como alunos. Tal evento é apoiado pela teoria freiriana, já que é no diálogo que se constrói a identidade sociopolítica de uma comunidade. E, como bem defendem Pennycook (1998) e Moita Lopes (2003), é fundamental que os professores se vejam como cidadãos e reflitam cooperativamente para arquitetar um mundo mais igualitário, isto é, cumpram a sua função social na construção de sociedades com menos verdades petrificadas e plenas de “eu aceito o que diverge do meu ponto de vista por que eu o compreendo”.

Enfim, de acordo com as percepções do grupo pesquisado, o intercâmbio de concepções sociais propiciado por temas atuais foi relevante para a formação humana do grupo pesquisado, pois propiciou o intercâmbio de valores ético-morais que originou aprendizagem e reavaliação de valores humanos.

Em relação à relevância deste estudo para a formação profissional do grupo pesquisado, os dados mostraram que a ação metodológica implementada se apresentou positiva tanto para a PP quanto para os alunos-participantes. De acordo com as percepções da PP, esta pesquisa foi significativa, porque a reflexão crítica e auto-avaliação sobre como ensinar permitiu que ela avaliasse o seu posicionamento profissional antes, durante e depois da atuação profissional. Além disso, segundo as percepções da PP, o abandono do livro didático foi bem-sucedido, porque propiciou uma atuação profissional mais comprometida com a educação social e que não se centrou somente nos problemas lingüísticos dos alunos-participantes. Além disso, de acordo com a PP, embora nem todos os problemas lingüísticos do grupo tenham sido resolvidos, envolver os alunos-participantes na elaboração do currículo foi crucial para criar aulas mais participativas e produtivas quanto à aprendizagem e à conscientização didática dos futuros professores.

As percepções dos alunos-participantes confirmam as percepções da PP e giram em torno da aprendizagem de um novo modelo didático que os leva a perceber que ser professor de línguas não se limita a ensinar estruturas gramaticais. Além disso, a experiência experimentada pelos alunos-participantes fez com que eles pensassem em assumir uma

pedagogia mais humanizadora, que valoriza a reflexão crítica e a construção de discursos sociais em sala de aula. Veja-se que os professores em formação refletem e assumem a necessidade de também experimentar situações didáticas significativas, que agenciem para eles e para os seus futuros alunos um espaço em que, durante a aula de língua estrangeira, possam abordar temas atuais usando a língua estrangeira como elemento de auto-expressão.

As percepções do grupo pesquisado são apoiadas por Schön (2000), Pimenta (2002), Alarcão (1996). Para esses autores, o professor-formador deve construir conhecimento durante a prática reflexiva, implementar ações significativas que despertem no professor em formação a reflexão e a necessidade de refletir sobre as suas ações pedagógicas antes, durante e depois da ação profissional.

A pesquisa evidenciou que a ação metodológica implementada foi muito enriquecedora tanto para os alunos-participantes da investigação quanto para a professora-pesquisadora, pois possibilitou oportunidades de reflexão individual e coletiva e, acima de tudo, construção pessoal e discursiva.

4.2 Implicações do estudo

Os resultados obtidos desta investigação indicam que os alunos-participantes se desenvolveram quanto ao uso das estruturas lingüísticas e se conscientizaram quanto à necessidade de aperfeiçoamento lingüístico. A conscientização quanto à necessidade de aperfeiçoamento se evidenciou quando alguns dos alunos envolvidos no estudo resolveram participar de um curso de atualização promovido logo após o final do ano letivo.

A maior implicação deste estudo foi, porém, promover nos participantes a reflexão sobre o seu papel social, sobre necessidades e expectativas profissionais, sobre a necessidade de pensar em aulas centradas nos interesses e nas necessidades dos alunos e sobre o uso da língua no contexto educacional. Do ponto de vista de Schön (2000), essas reflexões são imprescindíveis para motivar o aluno e para levá-lo a refletir sobre o que ele pode ser como futuro professor.

Outra implicação deste estudo, para o grupo pesquisado, foi desenvolver um ambiente de respeito e companheirismo em sala de aula. Apesar das divergências originadas pelos diversos discursos sociais, não houve momentos de desrespeito ou agressividade. Quando foi trabalhada a detecção de erros, tampouco surgiram problemas maiores, uma vez que houve identificação entre os saberes, foi um momento de troca de conhecimento e até de

desconhecimento. As correções entre eles sempre foram feitas num ambiente de cordialidade e contribuição para o crescimento da turma.

Quanto à professora-formadora, como decorrência deste estudo ela vivenciou transformações importantes. Percebe-se que este estudo a levou a descristalizar sua visão sobre gerenciamento de sala de aula e sobre os espaços de vazios lingüísticos, pois houve conscientização sobre o seu protagonismo e a sua tendência a assumir um papel controlador durante as aulas. Ela percebeu que ocupar excessivamente os turnos dos alunos era improdutivo para desenvolver a aprendizagem em sala de aula. Além disso, ela se questionou a respeito da extensão dos textos usados para desenvolver a prática docente.

A PP refletiu sobre o papel transformador inerente à função que, como formadora de professores, deve exercer na construção de discursos e identidades sociais e no desenvolvimento da pesquisa. Ela assumiu a sua sala de aula como um laboratório cooperativo de produção de conhecimento e incitou o grupo de alunos-participantes a participar dialogicamente desse processo. Dessa forma, ela deixou de ser uma repassadora de conteúdos lingüísticos para se compreender como uma profissional mais consciente de seu papel na construção de um mundo em que vozes diferentes sejam aceitas.

Veja-se que, para os professores pesquisados, a prática implementada funcionou como um instrumento de educação profissional e social, em que de ouvintes passaram a participantes ativos e a professora-pesquisada de repassadora de conteúdos passou a participante de uma ação cooperativa de educação e aprendizagem.

4.3 Limitações do estudo e sugestões de outros estudos

Por se tratar de uma ação metodológica implementada num contexto de formação de professores de línguas, que inclui reflexões sociais e análises das percepções de professores em formação, esperamos que este estudo tenha ressonância em outros contextos de formação de professores, pois atualmente a prática reflexiva se tornou uma exigência do aprendizado docente.

Uma limitação enfrentada no desenvolvimento deste estudo foi o fato de que a professora-pesquisada foi, ao mesmo tempo, autora e protagonista do processo investigativo. Tal ocorrência pode até certo ponto ter limitado a análise dos dados, já que todo ser humano, ao se colocar diante de um espelho, corre o risco de apenas percorrer pelo caminho que a sua limitação humana lhe permite percorrer.

A outra limitação que se apresentou na entrevista final, foi a falta de comentários negativos sobre a ação implementada e sobre o papel da professora. Isso pode ter acontecido pelo fato de os alunos terem se sentido pouco à vontade para criticar a ação implementada. No entanto, a PP teve o cuidado de, antes dessa entrevista, entregar aos alunos os resultados das avaliações finais, referentes ao ano letivo, para lhes assegurar de que suas críticas não interfeririam nas notas finais.

Além disso, como forma de melhor ratificar as percepções dos alunos-participantes sobre a relevância deste estudo para a sua formação profissional teria sido interessante analisar o efeito desta pesquisa em seu desenvolvimento profissional. Contudo, conforme se pode verificar, tal averiguação não constituía parte dos objetivos deste estudo. Assim, uma possível seqüência deste estudo seria investigar quais foram os efeitos da ação metodológica implementada na definição do perfil profissional dos alunos-participantes da pesquisa.

A despeito disso, reconhecendo a importância da reflexão crítica nos cursos de formação de professores e o reduzido número de trabalhos dedicados ao processo de formação de professores na área de ensino e aprendizagem de língua espanhola, acreditamos que é válido o desenvolvimento de outros estudos que abordem as seguintes questões:

- Um estudo crítico dos livros didáticos de espanhol adotados nos cursos de formação de professores.
- Percepções dos professores de línguas sobre a sua responsabilidade social na formação de cidadãos: as crenças dos professores em formação.

4.4 Reflexões finais

Os resultados alcançados, por meio da implementação da ação metodológica proposta pela professora-pesquisadora, foram bem-sucedidos. Para a professora-pesquisadora, propiciou reflexões, reavaliação e autocrítica das suas concepções educacionais e transformações metodológicas. Para os alunos-participantes, suscitou a aprendizagem e a retomada de conhecimentos lingüísticos, a conscientização sobre sua competência discursiva, o interesse e a motivação na sua participação durante as aulas, o uso da língua como um veículo de auto-expressão e a construção discursiva e a aprendizagem de uma nova metodologia de ensino.

Considerando os temas tratados e as atividades de interação livre desenvolvidos durante as aulas, foram também produtivos e construtivos a troca de concepções sociais e o direcionamento discursivo propiciado durante a pesquisa. As atividades de interação livre permitiram que os alunos-participantes usassem a língua espanhola como um instrumento de auto-expressão. Isso lhes possibilitou a explanação de opiniões reais sobre temas reais. Já os temas abordados, por serem atuais e do cotidiano do grupo pesquisado, fizeram com que os participantes do estudo expusessem as suas opiniões e reconsiderassem algumas das suas concepções sociais e profissionais.

Dessa maneira, a pesquisa implementada foi satisfatória, ao promover mudanças na formação humana e na formação profissional dos envolvidos no estudo. Relacionar a formação profissional e a função social dos professores envolvidos no estudo permitiu ponderar que, no momento em que o mundo está se voltando para o fortalecimento dos direitos e da cidadania, pelos desafios sociais, pela tecnologia e informação rapidamente veiculada, não há espaço para simplesmente formar falantes de línguas.

Sob tal perspectiva, é mister que o professor-formador reconheça a importância da reflexão crítica nos cursos de formação de professores e desenvolva pesquisas em que formadores e futuros professores se construam à medida que vão construindo conhecimentos que venham a contribuir com a educação social. É necessário, pois, que tanto as universidades quanto os professores, que nelas ministram aulas, se tornem mediadores da produção de saberes, objetivando não apenas a compreensão de conhecimentos, mas também a compreensão crítica da sociedade e, principalmente, do contexto sociopolítico e cultural em que os futuros professores atuarão profissionalmente.

Apoiando essa concepção, encontramos Moita Lopes (2005), que visualiza a universidade do século XXI, isto é, da modernidade, como um espaço em que os alunos em formação e os professores-formadores juntos abandonem a certeza dos conhecimentos teóricos, e, na prática colaborativa agenciada em sala de aula, construam saberes que venham a contribuir com o desenvolvimento da sociedade e com a construção de novos discursos sociais. Desse modo, os professores-formadores não podem se limitar à produção de conhecimentos e validar esses saberes como verdades absolutas para todos os contextos educacionais, nem tampouco se restringir apenas a ensinar a ler, escrever, falar e escutar tendo em vista as regras gramaticais da variedade lingüística padrão da língua estrangeira estudada.

Nesse contexto, o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira estão inerentemente vinculados à releitura crítica da realidade social e o professor de línguas, como educador, tem de estar comprometido com a ressignificação sociopolítica-cultural construída

pelo diálogo. Em tal perspectiva, é fundamental que o formador de professores desperte no futuro professor a consciência da sua importância na construção de identidades sociais mais justas, assim como o seu comprometimento com uma didática que motive o espírito questionador dos jovens que serão seus alunos e construirão o futuro.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996. p. 9-39.

BERNAL, A. Paulo Freire y la psicopedagogía de la liberación. *Rev. Psicothema*, v. 9, n. 3, p. 671-688, 1977. ISSN 0214 - 9915 CODEN PSOTEG Universidad de Oviedo. Disponível em: <<http://www.psicothema.com/pdf/136.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2007.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOUFLEUER, J. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2001.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/home/ftp/LDB.doc>>. Acesso em: 13 set. 2005.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOVERA, M. et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madri: Edelsa, 1995. p. 63-81.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CELADA, M.; RODRIGUES, F. El español en Brasil: actualidad y memoria. *Rev. Real Instituto Elcano*, p. 1-10, 22 fev. 2005. Área: Lengua y Cultura - ARI Nº 31/2005. Disponível em: <<http://www.realinstitutoelcano.org>> Acesso em: 20 fev. 2007.

CELADA, M. T.; RODRIGUES, F. S. C. 2005. El español en Brasil: actualidad y memoria; análisis del Real Instituto Elcano, Fundação Real Instituto Elcano, v. 1, ISSN: 1696-3466. Disponível em: <<http://institutoelcano.es.http://www.realinstitutoelcano.org/analisis/695.asp>> Acesso em: 13 ago. 2006.

CELANI, M. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.

CELANI, M.; COLLINS, H. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 69-105.

COHEN, L.; MANION, L. *Métodos de investigación educativa*. Madri: La Muralla, 1990.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COX, M.; ASSIS-PETERSON, A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Rev. Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001. Disponível em: «http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v4n1/c_ana.pdf». Acesso em: 22 jun. 2007.

DAMIANOVIC, M. C. O lingüista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 2. p. 181-196, 2005. Disponível em: «http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v8n2/mcristina_damianovic.pdf». Acesso em: 24 maio 2006.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1933.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

GARGALLO, I. *Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Madri: Arco Libros, 1999.

GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1990.

GÓMEZ, A. Ladrón de Caramelos. *El periódico*, Espanha, p. 53, 2006. Disponível em: «<http://www.elperiodico.com>». Acesso em: 8 ago. 2005.

GÓMEZ, R. La expresión oral. In: LOBATO, J.; GARGALLO, I. (Orgs.). *Vademécum para la formación de profesores de español: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2005. p. 879-898.

KLEIMAN, A. O estatuto disciplinar da lingüística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (Orgs.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 51-77.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de língua estrangeira. In: LEFFA, V.J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-355.

LINS, N. F. Uma análise do gênero do discurso/dramatização. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura Letra Magna*, ano 4, n.6, 1º sem. 2007. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/discursodramatizacao.pdf>> Acesso em: 25 set. 2007.

LLOBERA, M. Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. In: LLOVERA, M. et al *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madri: Edelsa, 1995. p. 5-26.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACNAIR, R. Eliminar la pobreza, eliminando a los pobres. *La Voz del Interior on-line*, Córdoba, 2004. Disponível em: <<http://buscador.lavozdelinterior.net>>. Acesso em: 15 nov. 2005.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002. p. 39-58.

MANCUSI, D. ¿Con o sin mando a distancia? In: MILANI, E. et al. *Listo español a través de textos*. São Paulo: Moderna, 2005. p. 132.

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002. p. 3-14.

MAYRINK, M. F. *Refletindo, interagindo, praticando... Nas trilhas da construção do conhecimento sobre o ser professor*. 2000. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html>. Acesso em: 20 abr. 2007.

MENEGHINI, C. A abordagem de Paulo Freire no ensino de espanhol como língua estrangeira. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.; CONSOLO, D. *Pesquisas em lingüística aplicada: ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras*. São Paulo: UNESP, 2004. p. 155-178.

MILLARES, S.; CENTELLAS, A. *Adiós gusano: método de español para extranjeros nivel intermedio*. Madrid: Edinumen, 1996. p. 146.

MOITA LOPES, L. Discurso de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 303-330.

MOITA LOPES, L. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R.C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

MOITA LOPES, L. *Oficina lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas SP: Mercado de Letras, 2005.

MOITA LOPES, L. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In MOITA LOPES, L. (Org.) *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. SP: Parábola, 2006. p. 13-44.

MONTE ALTO, R. Un breve estudio sobre las imágenes contemporáneas de Hispanoamérica vehiculadas en manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. In: CONGRESO DEL INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN LENGUAS VIVAS JUAN RAMÓN FERNÁNDEZ, 2007, Buenos Aires. *Actas ... 23 a 26 maio*, Buenos Aires, 2007.

MORENO, C. et al. *Estamos creciendo en igualdad. Avance: curso de español elemental*, Madrid: SGEL, 2001. p. 89.

NOTA da Comissão Permanente da Conferência Episcopal Espanhola. Matrimonio, familia y uniones homosexuales e FELGT: alcaldes populares demuestran nulo talante democrático. Madri, 24 de junho de 1994. Disponível em: «<http://www.terra.com.es>» Acesso em: 10 nov. 2005.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In MOITA LOPES, L. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTE, C. (Orgs.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 23-50.

PIMENTA, S. G. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Em foco: pesquisa-ação sobre a prática docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set.-dez. 2005. Disponível em: «<http://www.scielo.br/scielo.php>». Acesso em: 5 jun. 2006.

QUINO. *Todo Mafalda*. Barcelona: Lumen, 1999. p. 590-591.

RICHARDS, J.; LOCKHART, Ch. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Espanha: Cambridge, 1998.

SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. de Roberto Costa. Porto Alegre: Artimed, 2000.

SERRANO, G. *Investigación cualitativa: retos e interrogantes II técnicas y análisis de datos*. Madri: La Muralla, 1998.

STENHOUSE, L. El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista Educación*, Madrid, n. 277, p. 43-53, 1985.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2004.

WIDDOWSON, H. Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. In: LLOVERA, M. et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 83-90.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge, 1999.

YUS, R. *Temas transversais: em busca de uma nova escola*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, v. 220, p. 44-49, 1993.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: LAZZARI, R. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003. p. 35-55.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

ANEXOS

ANEXO A

Questionário Inicial

Nombres y apellidos: _____

Fecha: _____

1. ¿Cuáles son los atributos necesarios para una clase productiva y motivadora?

2. ¿Tú producción lingüística puede impedir que desenvuelvas una clase productiva y motivadora?

3. ¿Qué piensas de tu desenvolvimiento lingüístico?

ANEXO B**Modelos respondidos do questionário aplicado aos alunos após cada aula**

Nombre: Informante A 10

Fecha: Goiânia, 22 de noviembre de 2005

Título de la clase o del texto trabajado:

Eliminar la pobreza, eliminando a los pobres

- 1. ¿Qué aprendiste hoy? (considera estructuras gramaticales, vocabulario, fonética, interacción lingüística, cultura, opiniones etc.)**

Aprendí cosas relacionadas a las reflexiones que debemos promover en la escuela con nuestros alumnos, como por ejemplo, la sexualidad. Hablar de temas relacionados directamente a los alumnos es muy importante, pues nosotros como profesores tenemos un compromiso social con ellos.

- 2. ¿Qué te parecieron las actividades realizadas hoy?**

Las actividades fueron óptimas, muy buenas, fue una de las mejores clases que hemos tenido. El tema me gusta muchísimo y me parece muy importante hoy en día.

Nombre: Informante A 07

Fecha: Goiânia, 28 de noviembre de 2005

Título de la clase o del texto trabajado:

Matrimonio, familia y uniones homosexuales

- 1. ¿Qué aprendiste hoy? (considera estructuras gramaticales, vocabulario, fonética, interacción lingüística, cultura, opiniones etc.)**

Creo que este asunto nos lleva a varios puntos de vista y en una clase con casi 20 alumnos estos puntos de vista aparecen. Es decir, aparecen opiniones culturales distintas, eso es bueno para que cada uno reflexione sobre sus acciones como personas y, principalmente, como profesores.

- 2. ¿Qué te parecieron las actividades realizadas hoy?**

Creo que es bueno discutir asuntos polémicos y la homosexualidad es un asunto muy actual y presente hoy en día. Necesitamos comprenderla para que en el futuro concienciamos a nuestros alumnos de ese hecho.

Nombre: Informante A 06

Fecha: Goiânia, 29 de noviembre de 2005

Título de la clase o del texto trabajado:

La función social del profesor de idiomas

1. ¿Qué aprendiste hoy? (considera estructuras gramaticales, vocabulario, fonética, interacción lingüística, cultura, opiniones etc.)

Reflexionamos sobre todos los contenidos vistos durante las clases pasadas de la profesora: prejuicios, violencia, lo que se muestra en la tele para nuestros niños... Todo fue muy importante para nuestro desarrollo como profesionales del área educacional, que gozamos de una capacidad reflexiva más sutil.

2. ¿Qué te parecieron las actividades realizadas hoy?

A partir de las palabras de Mafalda: "Soy del mundo y pertenezco a la sociedad. Para mi trabajo necesito..., ¿Y tú, quién eres? ¡Ah! ¿Eres del futuro y perteneces al mundo?, ¿Qué necesitas para tu futuro?", reflexioné a respecto de los PCNS de lengua extranjera y sobre la formación del ciudadano. Todo eso es muy importante para nuestra reflexión como profesores ya casi graduados y que vamos a ejercer este trabajo en una sociedad que está en proceso de globalización.

¡Estas actividades fueron muy buenas! ¡Muy productivas!...

ANEXO C

Perguntas que direccionaram a entrevista final

Entrevista Final

- 1) ¿Las clases fueron importantes para tu formación profesional?
- 2) ¿Las clases fueron importantes para tu desenvolvimiento lingüístico?
- 3) ¿Qué significaron los temas trabajados para tu formación humana?
- 4) Con relación a la profesora: ¿Ella consiguió ser mediadora de las discusiones desarrolladas durante las actividades?
- 5) ¿La profesora consiguió llevar a los alumnos a una reflexión crítica?

ANEXO D

Texto: *Ladrón de caramelos*

El Periódico - edición impresa

EP TELE + RADIO



OPINIÓN // Y CIERRE

Ladrón de caramelos

ANTONIO GÓMEZ

El niño entró en la oficina y encontró a la secretaria dormida, con la cabeza apoyada en su mesa de trabajo. Sonó el teléfono. Como la chica no se despertaba con los timbrazos, el niño decidió responder. Una voz lo invitó a comprobar que la chica dormía. A su lado había un paquete de caramelos. **"Aprovechando que está dormida y que a mí me gustan los caramelos, vamos a cogerlos y luego nos los repartimos tú y yo"**, sugirió, malévola, la voz.

Quien incitaba así al latrocinio infantil no era el malo de una de esas películas de susto con un niño dentro, sino la cámara oculta que el pasado domingo emitió *Esos locos bajitos* (A-3), un espacio que convierte en espectáculo para adultos las ocurrencias de los pequeños. El final de la broma fue doble, porque se la hicieron a dos niños y cada uno respondió a su manera, divididos entre la atracción por los caramelos y las enseñanzas de que no se debe robar. **"Coge a otro niño, que yo no quiero hacerlo"**, contestó el primero a la voz que sugería el robo. El otro se llevó los caramelos; eso sí, sólo seis, que las grandes carreras empiezan por abajo. Pero no hay que preocuparse, no es nada serio, sólo entretenimiento.

Noticia publicada en la página 53 de la edición de 8/8/2006 de El Periódico - edición impresa. Para ver la página completa, descargue el archivo en formato PDF

ANEXO E

Texto: *Con o sin mando a distancia*

lección

12

¿Con o sin mando a distancia?

Sin fronteras: los nuevos realities estadounidenses son cada vez más audaces... o degradantes

RELIGIÓN, MINORIDAD, MISERIA, PROBLEMAS FÍSICOS: LA “TELEVISIÓN VERDAD” DERRIBA UNO A UNO SUS PROPIOS TABÚES. DESDE INTERCAMBIAR ESPOSAS HASTA HUMILLARSE POR UN PERMISO DE RESIDENCIA: ¿TODO VALE POR ALGUNOS PUNTOS DE RATING Y UNA FAMA EFÍMERA?

- ▶ Creados con el objeto de reflejar “la vida misma” en un contexto televisivo, los *reality shows* se están volviendo –paradójicamente– cada día menos realistas, regidos por consignas forzadas que, para peor, se aproximan peligrosamente a las fronteras del mal gusto, cuando no las traspasan. Surgidos como un medio de interacción –quizás no brillante, pero ciertamente inofensivo– entre exhibicionistas y curiosos, la carrera por el *rating* (posición) los está arrastrando hacia el morbo. Uno a uno, los tabúes que alguna vez tuvieron van cayendo: sexo, minoridad, religión, desigualdades físicas, etc. Mientras sus límites se desdibujan la pregunta de hasta dónde pensarán llegar no es una retórica moralista sino un auténtico ejercicio de la incertidumbre.
- ▶ “Intercambiando esposas”, que va por la cadena Fox, consiste en un “canje” entre las matriarcas de dos familias de diferentes razas y clases sociales. En la primera emisión, la esposa de un cirujano plástico ocupó el lugar de la cónyuge de un instrumentista quirúrgico.
- ▶ Otro *reality* reciente que desató polémicas es “Sé mi bebé”, emitido hace algunos meses como un segmento del programa “20/20”, conducido por la periodista Barbara Walters. El show proponía que cinco parejas se disputaran a un niño por nacer, cuya madre –una adolescente de 16 años– decidió dar en adopción.

Pero el que sin duda se ganó más detractores a poco de haberse estrenado fue “Gana la verde”. Allí, inmigrantes indocumentados en los Estados Unidos se someten a distintas pruebas de dudoso gusto (comer gusanos vivos, defenderse de perros de caza, saltar entre camiones en movimiento, etc.) con el propósito de obtener un permiso de residencia para poder trabajar legalmente. Varios grupos defensores de los derechos de los inmigrantes exigieron inmediatamente la cancelación del show, aduciendo que el mismo humilla a los concursantes y se aprovecha de las necesidades de quienes buscan regularizar su situación laboral en los Estados Unidos. “Da el mensaje erróneo de que a través de varios trucos uno puede obtener una tarjeta de residencia, además de poner a las personas en peligro de ser deportadas”, dijo el vocero de uno de estos grupos.

MANCUSI, Diego. Especial para <http://old.clarin.com/> (Adaptado)

¡OJO!

Al leer el texto identifica el significado de las expresiones y términos desconocidos. No interrumpas la lectura una vez que el contexto te ofrecerá pistas acerca de lo que no está claro en términos de comprensión.

ANEXO F

Texto: *Eliminar la pobreza, eliminando a los pobres*



Actualizado a las 18:47 CBA 19:04

“Eliminar la pobreza, eliminando a los pobres”

NOTIVIDA

A partir de 1985, Estados Unidos y los países desarrollados de Europa decidieron que el inicio de un nuevo ser humano se determinaba en el momento en que el embrión humano se fijaba en la pared superior del útero de su madre (endometrio), alrededor de siete días después de la concepción. La concepción es entendida como el proceso que culmina con la fusión del óvulo y el espermatozoide en una nueva célula. Es decir, que en los países desarrollados del planeta, el embrión humano está desprovisto de la protección inherente al ser humano hasta la anidación en el útero de su madre.

El resultado de este cambio ha sido la destrucción de embriones humanos sobrantes en forma habitual en las técnicas de fecundación “in Vitro”; la destrucción de embriones que se gestaron al sólo efecto de que sus células puedan ser usadas como repuesto biológico para otros seres humanos ya nacidos, al punto que gestan seres humanos que destruyen de inmediato para usar sus células germinales en terapia de personas ancianas. Por haber corrido en forma antojadiza el comienzo de la vida humana, ahora mismo vemos que carecen de argumentos contundentes para oponerse a la clonación de seres humanos porque el embrión clonado y no implantado en el endometrio no es, para ellos un ser humano protegible.

Más aún, al no protegerse la vida de un ser humano desde la concepción sino desde la anidación del embrión en el endometrio, la industria de los laboratorios comenzó a producir anticonceptivos que no impedían siempre la concepción, pero que sí alteran químicamente el endometrio haciéndolo no receptivo para que el embrión se implante.

Banco Mundial, ¿usted también aquí?

En 1995, en el Foro de Belaggio (Italia), el Banco Mundial y la Organización Mundial de la Salud, ambas al servicio de las estrategias de los países desarrollados que los solventan, reúnen y exigen a los países subdesarrollados de América latina que autoricen las “píldoras del día después”. Se trata de la continuidad de la permanente obsesión de los países ricos de detener a cualquier precio el crecimiento poblacional de los países en vías de desarrollo, por temer que cambie el eje del poder en el mundo.

No podemos olvidar que para la filosofía que domina las estrategias del Banco Mundial, la forma más eficaz y económica de eliminar la pobreza, es eliminar a los pobres. Si no, basta recordar las palabras del presidente Lyndon Johnson en la Asamblea de las Naciones Unidas, cuando afirmó que no podían olvidarse que “cinco dólares por cada pobre en anticonceptivos, representaban 100 dólares por cada pobre en proyectos de desarrollo”. Todo esto está descrito en el informe Kissinger de 1974, memorando reservado del entonces secretario de Estado de los Estados Unidos (<http://www.mov-rgentinaviva.com.ar/archivos/Kissinger.htm>)

A partir de 1995, el Banco Mundial exigió para conceder créditos la autorización de la píldora del día después”, lo que explica que en 1996, Argentina la autorizara. También explica que, entre 1996 y 1999, nuestro país haya recibido del Banco Mundial casi 20 mil millones de dólares. Esa cifra lo convierte en el país que más fondos recibió, después de China. Además, esos fondos correspondían a las 44 naciones más pobres y hambrientas del planeta y se desviaron a la Argentina, uno de los principales productores mundiales de alimentos. Sólo el

60 por ciento de ese dinero se invirtió en los destinos que se prefijaron, habiéndose diluido el restante 40 por ciento vaya a saber dónde.

Era evidente que Estados Unidos, a través del Banco Mundial, necesitaba penetrar con créditos las políticas internas de la Argentina, para que de esta forma se pudiera controlar más fácilmente a otros países de América latina más pequeños. Esto no lo dice el que escribe, lo dice con toda claridad la Auditoria del Senado de estadounidense, conocido como informe Meltzer del año 2000 que se difunde en Internet. (Informe Meltzer 17 de noviembre del 2000 (teclear el *logo* de la carta al lado de la fecha)

<http://www.heritage.org/Research/InternationalOrganizations/EFP00-04.cfm>

El engaño a toda una nación

Se preguntará el lector: cómo han hecho los laboratorios para vender en la Argentina la “píldora del día después” y decenas de anticonceptivos orales que se consumen durante 21 días, así como *díus* que tienen el efecto confesado por sus fabricantes en Europa y los Estados Unidos de destruir el embrión humano, alterando el endometrio y evitando así que el niño concebido anide en el útero de su madre.

Ha sido tan burda la maniobra que cualquier familia puede, por Internet, ingresar a cualquier laboratorio extranjero y ver una composición de drogas como las que contiene el seudo anticonceptivo que toma en la Argentina.

Podrá observar con sorpresa e indignación que, allí, los laboratorios venden los fármacos, con el mismo nombre comercial y las mismas composiciones hormonales. Cuando describen los mecanismos de acción, les dicen a los consumidores claramente que una de las acciones del fármaco es impedir que el embrión anide en el endometrio.

Pero cuando esos mismos laboratorios les venden los mismos fármacos a nuestra gente aquí en Argentina, desaparece toda referencia en la descripción de los mecanismos de acción respecto al efecto abortivo al destruirse el embrión por alteración del endometrio.

Buscando en Internet, encontramos 27 fármacos de los llamados anticonceptivos orales combinados o mini píldoras y *díus* brutalmente adulterados en cuanto a la información esencial de sus mecanismos de acción. Usted puede también intentarlo y lo verá con sus propios ojos. Estos pequeños seres humanos silenciosamente destruidos han tenido en algún momento una existencia tan real como la que alguna vez tuvieron los hijos que hoy podemos ver, amar y disfrutar. Pero aquellos fueron destruidos contra nuestra voluntad y sin que nosotros pudiéramos defenderlos de forma alguna.

Pobres e igualdad de oportunidades

Hoy también reciben estos fármacos y *díus*, adulterados en su información esencial, los sectores más humildes en los dispensarios y hospitales, fármacos que son enviados por el Gobierno nacional que sabe de su adulteración. Y, como no podía ser de otra manera, el Banco Mundial, que también sabe de la adulteración de la información esencial, provee el dinero para su adquisición. Aparentemente, habría llegado a las familias más humildes de nuestra patria la tan apreciada igualdad de oportunidades de poder planificar una familia como lo hacen los sectores medios y altos de nuestra sociedad que tienen acceso a las píldoras y a los *díus*.

Lamentablemente, no se trata de la igualdad de oportunidades que todos merecemos para planificar una familia, cual es el trabajo y vivienda dignas, educación suficiente para obtener los beneficios de una cultura común, salud integral etcétera.

La igualdad de oportunidades que se quiere mostrar es más aparente que real. Porque los humildes sólo han alcanzado a las familias de clase media y alta en la posibilidad cierta y frecuente de poder matar a sus propios hijos sin saberlo, triste privilegio que hasta ahora sólo tenían en nuestra patria las familias de mejores ingresos que podían comprarse los anticonceptivos adulterados en su información esencial.

Publicado en La Voz del Interior 05/04/04

ANEXO G

Texto: *Adiós Gusano*

<i>Amor de mi vida: lo nuestro fue muy hermoso</i>	<i>pero creo que tal vez no supimos comprendernos bien a fondo</i>	<i>Amor de mi vida lo nuestro fue muy hermoso</i>
--	--	---



<i>pero creo que nosotros no supimos comprendernos bien a fondo</i>	<i>Cariño: lo nuestro fue una experiencia positiva</i>	<i>pese a que en muchas cosas no congeniáramos</i>
--	--	--



<i>querido Rolando: seamos honestos y admitamos</i>	<i>que nunca nos entendimos</i>	<i>que nunca nos entendimos Me entendiste</i>
---	-------------------------------------	---

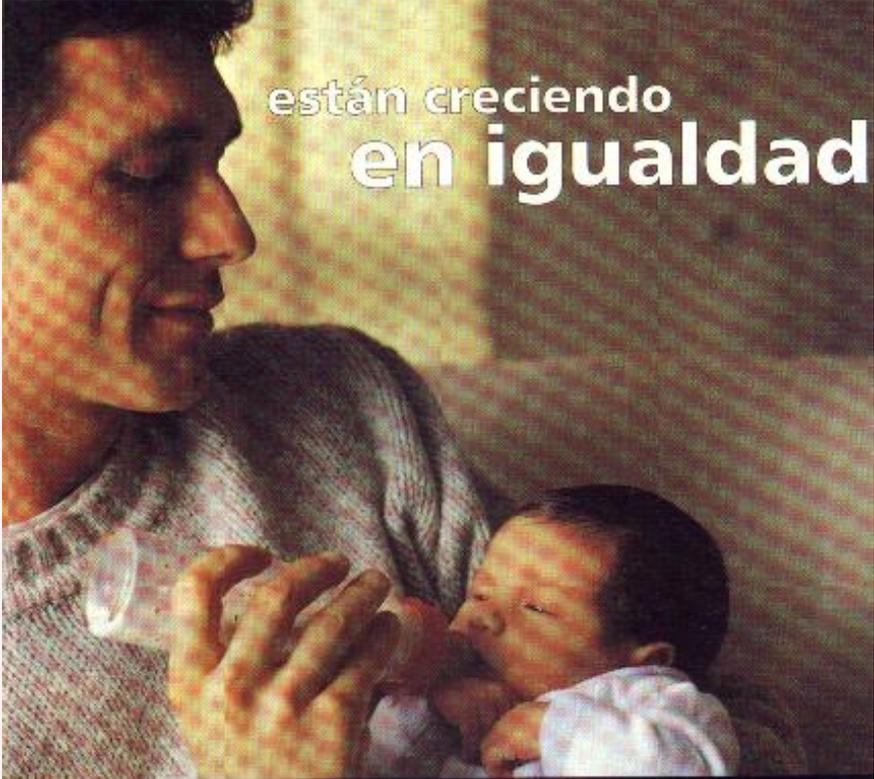


<i>pero creo que nosotros no supimos comprendernos bien a fondo</i>	<i>Cariño: lo nuestro fue una experiencia positiva</i>	<i>pese a que en muchas cosas no congeniáramos</i>
--	--	--



ANEXO H

Texto: *Estamos creciendo en igualdad*



están creciendo
en igualdad

Estamos creciendo.



MINISTERIO
DE TRABAJO
Y ASUNTOS SOCIALES

Nace una ley
con la que hombres y mujeres
crecemos en igualdad

ANEXO I

Texto: Matrimonio, familia y uniones homosexuales**MATRIMONIO, FAMILIA Y UNIONES HOMOSEXUALES**

**NOTA DE LA COMISIÓN PERMANENTE DE LA CONFERENCIA
EPISCOPAL ESPAÑOLA CON OCASIÓN DE ALGUNAS INICIATIVAS
LEGALES RECIENTES**

Conferencia Episcopal Española

**I. UNA RESOLUCIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO: ¿CONTRA LA
DISCRIMINACIÓN O PARA LA CONFUSIÓN?**

1. El pasado 8 de febrero el Parlamento Europeo aprobó una resolución sobre la igualdad de derechos de los homosexuales y de las lesbianas. En ella se pide, entre otras cosas, a la Comisión de la Comunidad Europea, que recomiende a los Estados miembros la eliminación de "la prohibición de contraer matrimonio o de acceder a regímenes jurídicos equivalentes a las parejas de lesbianas o de homosexuales" y, además, que se ponga fin "a toda restricción de los derechos de las lesbianas y de los homosexuales a ser padres, a adoptar o a criar niños" (n. 14).

La debilidad jurídica de esta resolución es muy grande. Entre otras cosas, porque la Comisión no tiene capacidad para determinar nada en esta materia. Desde el punto de vista puramente legal la resolución del Parlamento será ineficaz y apenas si merece ser tomada en cuenta. Pero su valor simbólico es considerable, porque favorece el deseo de algunos grupos de difundir la idea de que las parejas homosexuales tienen derecho a ser reconocidas legalmente con un estatuto jurídico semejante al de un verdadero matrimonio.

No se entiende por qué el Gobierno ha manifestado su intención de promover una legislación en el sentido de la mencionada resolución del Parlamento Europeo. Ha de quedar claro que si lo hace es exclusivamente por su propio deseo, pues no hay en esta cuestión imperativo legal alguno procedente del Parlamento de Estrasburgo que obligue al gobierno español ni a ningún otro gobierno de Europa.

2. Ante esta situación, los obispos deseamos contribuir con la presente Nota a que se eviten confusiones tan notorias como perjudiciales. La confusión es propia de una época de crisis que - según las certeras palabras de Juan Pablo II "se manifiesta ante todo como profunda crisis de la verdad"¹. Son verdades muy elementales las que aparecen completamente oscurecidas y desquiciadas en el asunto que nos ocupa. Con el fin de iluminar las mentes y las conductas, queremos recordar la enseñanza de la Iglesia sobre la homosexualidad² y sobre el matrimonio³.

II. LA CONDICIÓN Y EL COMPORTAMIENTO HOMOSEXUAL

7. La particular inclinación de la persona homosexual no es de por sí éticamente reprochable. Es más, para la mayoría de ellas constituye "una auténtica prueba". Y por eso deben ser acogidas con absoluto respeto⁷. El respeto y la acogida han de ser especialmente solícitos porque la condición en la que se encuentran dista de ser favorable para su realización humana y personal. La inclinación homosexual, aunque no sea en sí misma pecaminosa, "debe ser considerada como objetivamente desordenada", ya que es "una tendencia, más o menos fuerte, hacia un comportamiento intrínsecamente malo desde el punto de vista moral"⁸. Es el comportamiento homosexual el que es siempre de por sí éticamente reprochable, aunque no haya que olvidar tampoco que, dada la habitual complejidad de estas situaciones personales, habrá que juzgar con prudencia su culpabilidad que incluso, en algunos casos, puede ser subjetivamente inexistente⁹.

8. Siendo esto así, parece claro que cuando las leyes no legitiman el comportamiento homosexual, lejos de tratar injustamente a nadie, responden a la norma moral y tutelan el bien común de la sociedad. Y, a la inversa, las leyes que lo legitimaran carecerían de toda base ética, y ejercerían un efecto "pedagógico" negativo tendente a socavar el bien común¹⁰. ¿En qué nos basamos para decir que el comportamiento homosexual es de por sí y siempre éticamente reprochable? Cuando afirmamos esto no hacemos más que recoger la verdad sobre la naturaleza del ser humano, asumida y desvelada en plenitud por la Revelación cristiana. Veámoslo con toda brevedad.

9. El comportamiento homosexual separa la sexualidad tanto de su significado procreador como de su profundo sentido unitivo, que son las dos dimensiones básicas de su naturaleza misma. Los actos homosexuales no sólo son de por sí incapaces de generar nueva vida, sino que, además, por no proceder de una verdadera complementariedad sexual, son también incapaces de contribuir a una plena comunión interpersonal en una sola carne. Las relaciones homosexuales carecen necesariamente, por su propia naturaleza, de las dimensiones unitiva y procreadora propias de la sexualidad humana. Ahora bien, ellas son las que hacen de la unión corporal del varón y de la mujer en el matrimonio la expresión del amor por el que dos personas se entregan la una a la otra de tal modo que esa mutua donación se convierte en el lugar natural de la acogida de nuevas vidas personales. El comportamiento homosexual es, pues, contrario al carácter personal del ser humano y, por tanto, contrario a la ley natural.

10. La Tradición cristiana ha percibido siempre de manera inequívoca que el comportamiento homosexual contradice la verdad del hombre que la revelación de Dios ilumina plenamente. El Amor creador, que es el Dios trino, comunión de personas en sí mismo, quiere a los seres humanos a su imagen y semejanza como varón y mujer (cfr Gn 1, 27). "Por consiguiente, son creaturas de Dios llamadas a reflejar, en la complementariedad de los sexos, la unidad interna del Creador"¹¹. Pero el pecado, el rechazo de la comunión de vida que Dios ofrece a los hombres, trae consigo el oscurecimiento del "significado nupcial" del cuerpo humano, es decir, de su carácter de signo y de mediador de una alianza de amor con Dios y entre los hombres. Por eso en la historia de Sodoma la Sagrada Escritura tiene que condenar las relaciones homosexuales (cfr Gn 19,1-11) y el Levítico ha de excluir del Pueblo elegido a los que presentan un comportamiento homosexual (cfr Lv 18, 22 y 20, 13). San Pablo, en el nuevo contexto de la confrontación entre el cristianismo y la sociedad pagana de su tiempo, entiende igualmente ese mismo comportamiento homosexual como clara manifestación de que la armonía originaria entre el Creador y las creaturas ha sido rota por el pecado. Este, en efecto, supone poner "la mentira en el lugar de la verdad de Dios" y adorar y servir "a la creatura en vez del Creador". "Por eso - continúa el Apóstol - los entregó Dios a pasiones infames; y sus mujeres invirtieron las relaciones naturales por otras contra la naturaleza; y lo mismo los hombres... se abasaron en deseos los unos por los otros, cometiendo la infamia de hombre con hombre" (Rm 1, 18-32. Cfr. también, 1 Cor 6, 9 y 1 Tim 1, 10).

III. LAS "UNIONES HOMOSEXUALES" NO SON COMPARABLES AL MATRIMONIO, BASE DE LA FAMILIA

11. El amor que puede darse entre personas homosexuales no debe ser confundido con el genuino amor conyugal, sencillamente porque no pertenece a esta especie singular de amor. Puede ser un amor de benevolencia o amistad, que se orienta a la búsqueda del bien de la persona amada. Pero el amor de amistad nunca incluye las expresiones genitales de la sexualidad, que se orientan al don de la vida. Es el amor propio de compañeros, amigos, hermanos o parientes, no de esposos. El comportamiento homosexual -por las razones ya apuntadas- distorsiona gravemente este amor de amistad y no puede sino perjudicar el desarrollo integral de las personas que, equivocadamente, recurren a él. 12. En cambio, el amor esponsal conlleva la donación mutua y total, en cuerpo y alma, del esposo y de la esposa. "Esta totalidad, exigida por el amor conyugal, se corresponde también con las

exigencias de una fecundidad responsable, la cual, orientada a engendrar una persona humana, supera por su naturaleza el orden puramente biológico y toca una serie de valores personales, para cuyo crecimiento armonioso es necesaria la contribución perdurable y concorde de los padres"¹². La donación total que los esposos hacen del uno al otro en el pacto libre por el que se establece la comunidad de vida y amor que es el matrimonio "los hace capaces de la máxima donación posible, por la cual se convierten en cooperadores de Dios en el don de la vida a una nueva persona humana. De este modo los cónyuges, a la vez que se dan entre sí, dan, más allá de sí mismos, la realidad del hijo, reflejo viviente de su amor"¹³. He ahí el lugar propio de "la genealogía de la persona, que tiene su inicio eterno en Dios y que debe conducir a El"¹⁴.

13. Ninguna de las notas de la totalidad y fecundidad, que constituyen la naturaleza misma del amor del que se nutre el matrimonio, se dan ni pueden darse en las llamadas uniones homo-sexuales. Se trata de dos realidades substancialmente diversas que no pueden ser equiparadas sin que con ello se violente el ser mismo de la persona humana. Cualquier equiparación jurídica de dichas uniones con el matrimonio supondría otorgarles una relevancia de institución social que no corresponde en modo alguno a su realidad antropológica. La "solidez y trascendencia del amor conyugal, su carácter procreador y definitivo, es lo que le confiere una dimensión social y, por tanto, institucional y jurídica"¹⁵. El matrimonio, engendrando y educando a sus hijos, contribuye de manera insustituible al crecimiento y estabilidad de la sociedad. Por eso le es debido el reconocimiento y el apoyo legal del Estado. En cambio, a la convivencia de homosexuales, que no puede tener nunca esas características, no se le puede reconocer una dimensión social semejante a la del matrimonio y a la de la familia.

16. Las personas homosexuales no están en modo alguno excluidas de la participación en el misterio pascual de Cristo ni de la vida y la

14. Un punto de particular importancia en el que la equiparación entre el matrimonio y las "uniones homosexuales" se muestra como imposible es el del derecho a la adopción. ¿Qué tipo de derecho se puede invocar para que un niño tenga que vivir premeditadamente sin la figura del padre o la de la madre? La psicología moderna ha puesto de relieve lo que la sabiduría humana de siempre ya conocía: la falta de la figura paterna o de la figura materna no se sufre sin graves dificultades en el desarrollo de la personalidad. Esta falta, agravada en el caso de la unión homosexual por la presencia de dos "padres" o dos "madres", exigirá en el niño un esfuerzo aún mayor para poder dar un perfil sólido a su identidad sexual normal. No es, pues, posible calificar de discriminación el que las leyes prohiban la adopción a los homosexuales. Más bien hay que pensar que el injustamente tratado sería el niño eventualmente adoptado en esas circunstancias. Tanto más cuanto que, en este momento, son muchos los matrimonios idóneos dispuestos a adoptar y que, por una u otra causa, no consiguen llegar a ver realizado su deseo. Los niños que, por desgracia, se hayan visto privados de una familia propia no deben ser sometidos a una nueva prueba. Tienen derecho a crecer en un ambiente que se acerque lo más posible al de la familia natural que no tienen¹⁶.

15. La realidad humana, creatural, del amor conyugal, que es la base de toda familia que merezca realmente ese nombre, es bella y sublime al tiempo que exigente y ardua. Tanto su belleza como su exigencia aparecen ante nuestros ojos en su profundidad última cuando el amor de los esposos es referido por San Pablo al amor de Jesucristo mismo hacia su Iglesia (cfr Ef 5, 22-33). La donación mutua que los esposos hacen de sí mismos en el amor participa de aquella donación suprema de la Cruz de la que ha brotado la Vida para el mundo. "El verdadero amor es siempre una experiencia pascual, de muerte y de vida, de entrega y deresurrección. Así también la sexualidad, cuando no es vivida desde el reduccionismo que excluye el compromiso del amor, constituye un misterio de pérdida para el hallazgo y de

muerte para la vida, de entrega y de oblación, de comunión interpersonal para que el otro tenga vida".

La misión de la Iglesia. Antes al contrario, también ellas están llamadas a la autodonación de la que surge la vida verdadera. Y uno de sus modos propios de autodesprendimiento creativo será, sin duda, "unir al sacrificio de la cruz del Señor las dificultades que pueden encontrar a causa de su condición"¹⁷.

No creemos que se pueda decir que se les exige más sacrificio a ellas que a los esposos cristianos. Pero, en uno y otro caso, estamos ciertos de que la Cruz es el único camino para la Vida. Y así lo podemos ver en el testimonio de generosidad y de gratuidad ofrecido a la Iglesia y al mundo por tantas personas de una y otra condición sexual.

IV. CONCLUSIÓN: NO SE PUEDE LEGITIMAR EL DESORDEN MORAL

17. La realidad de la condición homosexual es frecuentemente difícil y dolorosa tanto por la lucha personal como por las dificultades de integración social que comporta, agravadas tan a menudo estas últimas por auténticas discriminaciones y comportamientos vejatorios de la dignidad personal. La Iglesia quiere ayudar a las personas que padecen esta situación. Proclamar y recordar la verdad sobre el hombre, acogiendo con caridad auténtica a las personas, es el modo de más largo alcance de que ella dispone para que la ayuda resulte realmente efectiva.

18. Los obispos españoles, en plena y cordial comunión con el Papa Juan Pablo II, queremos llamar la atención de la opinión pública de nuestro País para que se sepa distinguir el trigo de la paja, lo verdadero de lo falso. Hay que acoger y respetar especialmente, como personas que son, a quienes sufren tendencias homosexuales. Pero hay que decir también bien claro lo que parece obvio: "no puede constituir una verdadera familia el vínculo de dos hombres o dos mujeres, y mucho menos se puede atribuir a esa unión el derecho de adoptar niños"¹⁸.

19. El bien común exige que las leyes reconozcan, favorezcan y protejan la unión matrimonial, esencialmente heterosexual, como base ineludible de la familia. Por lo tanto, no es aceptable la legalización que equipare de algún modo las llamadas uniones homosexuales con el matrimonio. Las leyes no tienen por qué sancionar "lo que se hace" convirtiendo el hecho en derecho. Es verdad que las normas civiles no siempre podrán recoger íntegramente la ley moral, pues "la ley civil a veces deberá tolerar, en aras del orden público, lo que no puede prohibir sin ocasionar daños más graves"¹⁹. Pero esta tolerancia no podrá extenderse a los comportamientos que atentan contra los derechos fundamentales de las personas, entre los cuales se cuentan "los derechos de las familias y del matrimonio como institución". En estos casos el legislador lejos de plegarse a los hechos sociales ha "de procurar que la ley civil esté regulada por las normas fundamentales de la ley moral"²⁰. De lo contrario se haría responsable de los graves efectos negativos que tendría para la sociedad la legitimación de un mal moral como el comportamiento homosexual "institucionalizado".

20. Terminamos recordando las palabras del Papa que ya citábamos en parte al comienzo de esta Nota y que están tomadas de su Carta a las familias en este Año Internacional de la Familia: "¿Quién puede negar que la nuestra es una época de gran crisis, que se manifiesta ante todo como profunda "crisis de la verdad"? Crisis de la verdad significa en primer lugar, *crisis de conceptos*. Los términos "amor", "libertad", "entrega sincera", e incluso "persona", "derechos de la persona", ¿significan realmente lo que por naturaleza contienen? He aquí por qué resulta tan significativa e importante para la Iglesia y para el mundo - ante todo en occidente - la Encíclica sobre el "esplendor de la verdad" (*Veritatis splendor*). Solamente si la verdad sobre la libertad y la comunión de las personas en el matrimonio y en la familia recupera su esplendor, empezará verdaderamente la edificación de la civilización del amor"²¹.

21. Estamos aún a tiempo de evitar que una nueva y nociva confusión -la de la convivencia de homosexuales con el matrimonio- venga a entorpecer la construcción de la civilización del amor. Nosotros confiamos en el poder del Espíritu de Jesucristo resucitado que el Padre

envía siempre a su Iglesia. El, a pesar de nuestras infidelidades, la sostiene en la verdad, el bien y el amor. Sostiene, en particular, a los matrimonios cristianos en el testimonio que dan de la verdad con su amor conyugal. Y también a las personas homosexuales en su esfuerzo -a veces no menos heroico- por vivir de acuerdo con su vocación humana y cristiana. Todos juntos, cada cual según su condición y con la ayuda del Espíritu de la verdad, somos los constructores de la civilización del amor.

CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, *Matrimonio y familia*, (Documento de la XXXI Asamblea Plenaria. 6.VII.1979), en J. IRIBARREN

NOTAS:

1. *Carta a las familias* (2.II.1994) n. 13.
2. Cfr CONGREGACIÓN PARA LA DOCTRINA DE LA FE, *Persona humana. Declaración acerca de algunas cuestiones de ética sexual* (29. XII.1975), *Ecclesia*, 17 I. 1976, 72-76; ID., *Carta a los obispos de la Iglesia Católica sobre la atención pastoral a las personas homosexuales* (1.X 1986), *Ecclesia*, 15.XI.1986, 1579-1586.
3. Cfr JUAN PABLO II, *Familiaris consortio. Exhortación apostólica sobre el matrimonio y la familia* (22.XI.1981; ID., *Carta a las familias* (2.II.1994).
4. Cfr CONGREGACIÓN PARA LA DOCTRINA DE LA FE, *Carta a los obispos...*, 10.
5. *Ibid.*, 16.
6. CONGREGACIÓN PARA LA DOCTRINA DE LA FE, *Algunas consideraciones concernientes a la respuestas a proposiciones de ley sobre la no discriminación de las personas homosexuales* (24.VII.1992), *Ecclesia*, 2229.VIII.1992, 1288-1290, n. 12.
7. Cfr *Catecismo de la Iglesia Católica*, 2358.
8. CONGREGACIÓN PARA LA DOCTRINA DE LA FE, *Carta a los obispos...*, 3.
9. ID. *Persona humana*, 8.
10. Nótese que hablamos de legitimar y no de tolerar. Porque puede concederse que el comportamiento homosexual podrá ser tolerado por las leyes cuando no suponga un ataque directo al bien común lesivo de derechos fundamentales de otros.
11. CONGREGACIÓN PARA LA DOCTRINA DE LA FE, *Carta a los obispos...*, 6. Cfr JUAN PABLO II, *Familiaris consortio*,
12. JUAN PABLO II, *Familiaris consortio*,
13. JUAN PABLO II, *Familiaris consortio*,
14. JUAN PABLO II, *Familiaris consortio*,
15. (Ed.), *Documentos de la Conferencia Episcopal Española 1965-1983*, BAC, Madrid 1984, 520-562, n. 86.
16. COMISIÓN EPISCOPAL PARA LA DOCTRINA DE LA FE, *Sobre algunos aspectos referentes a la sexualidad y a su valoración moral* (7.I.1987), en CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA. COMISIÓN EPISCOPAL PARA LA DOCTRINA DE LA FE, *Fe y moral. Documentos publicados de 1974 a 1993*, EDICE, Madrid 1993, 81-91, n. 10.
17. *Catecismo de la Iglesia Católica*, 2358.
18. JUAN PABLO II, *Angelus del día 20 de febrero de 1994*, *Osservatore Romano*, edición semanal en español, Año XXVI, n. 8 (25.II.1994) 20.
19. CONGREGACIÓN PARA LA DOCTRINA DE LA FE, Instrucción *Donum Vitae*, III.

ANEXO J

Texto: *La función social del profesor de idiomas*



ANEXO K

Perguntas que nortearam a aula “Auto-reflexão gramatical da produção lingüística dos alunos-participantes”

- 1) **¿Notaste algún problema en tu producción lingüística?**
- 2) **¿Cuál?**
- 3) **¿Cuál es la estructura correcta para el problema lingüístico presentado?**
- 4) **¿Por qué piensas que aún cometes ese error?**
- 5) **¿Qué puedes hacer para mejorarlo?**

ANEXO L**Quadro de auto-correção e reflexão**

Fecha	Estructura que presenta problemas	Auto-corrección de la estructura que presenta problemas	Significado de la estructura que presenta problemas	Fecha de evaluación del cuadro analítico	¿Todavía tienes dudas sobre esa estructura?

ANEXO M

Quadro das percepções dos alunos-participantes sobre as atividades e temas desenvolvidos durante a ação metodológica

Tema	Textos trabalhados	Aluno	Atividades desenvolvidas sobre o tema	Tema
Educação infantil	✚ <i>Ladrón de caramelos</i>	A1	Muito boas	Não opinou
		A2	Relevantes	Muito importante para a profissão
		A3	Boas, muito boas.	Ensina bastante sobre educação
		A4	Muito interessantes	Importante
		A5	Boas	Bom, atraente
		A6	Muito produtivas	Atual, nós leva a pensar nosso comportamento
		A7	Não opinou	Não opinou
		A8	Interessantes e proveitosas	Gostei muito, discussão boa
		A9	Muito relevantes	Não opinou
		A10	Muito boas	Muito interessante, produziu um debate importante
Ética na televisão e cidadania	✚ <i>¿Con o sin mando a distancia?</i>	A1	Não opinou	Não opinou
		A2	Instigam a participar	Bom
		A3	Muito interessantes	Desperta muitas discussões
		A4	Gostei muito	Muito proveitoso
		A5	Estimulantes para participar	Bastante interessante, atual e adequado para nós
		A6	Boas, aprendi muito	Muito polêmico
		A7	Não opinou	Não opinou
		A8	Interessantes	De interesse geral
		A9	Boas	Interessante
		A10	Não opinou	Não opinou
Planejamento familiar	✚ <i>Eliminar la pobreza, eliminando a los pobres.</i>	A1	Tranqüilas	Interessante, instiga a participação
		A2	Não opinou	Não opinou
		A3	Muito boas	Bastante agradável
		A4	Gostei muito	Muito bom
		A5	Muito boas	Motivador
		A6	Muito apropriadas (válidas)	Muito bom, faz refletir as responsabilidades
		A7	Boas	Bom, amplia nossos conhecimentos
		A8	Não opinou	Não opinou
		A9	Muito proveitosas	Não opinou
		A10	Ótimas	Agradável e importante

Casamento	 <i>Adiós Gusano</i>  <i>Estamos creciendo en igualdad.</i>	A1	Boa	Interessantes os pontos de vista dos homens
		A2	Muito boas	Bom
		A3	Não opinou	Não opinou
		A4	Não opinou	Não opinou
		A5	Muito boas	Bom, todos querem falar
		A6	Não participou da aula	Não participou da aula
		A7	No geral boas	Interessante
		A8	Bastante proveitosas	Amplia nossa cultura a respeito das diferenças entre os sexos
		A9	Boas, proveitosas	Importante para nós
		A10	Não participou da aula	Não participou da aula
	 <i>Matrimonio, familia y uniones homosexuales</i>	A1	Boas	Complexo, porém interessante.
		A2	Muito importantes	Não opinou
		A3	Muito boas	Permite opiniões divergentes
		A4	Não opinou	Não opinou
		A5	Não participou da aula	Não participou da aula
		A6	Não opinou	Não opinou
		A7	Gostei	Muito atual e presente nas nossas vidas
		A8	Muito interessantes	De interesse geral
		A9	Boas e proveitosas	Não opinou
		A10	Muito boas	Muito bom, vinculado à realidade social
A função social do professor de idiomas	 <i>Texto de Mafalda</i>	A1	Não opinou	Não opinou
		A2	Boas	Não opinou
		A3	Muito boas	Convida a refletir nossa função como professores
		A4	Boas	Faz pensar no social
		A5	Não opinou	Não opinou
		A6	Muito produtivas	Permite refletir os PCNs
		A7	Muito boas, valem a pena.	Permite discutir globalização, ser humano. Faz crescer.
		A8	Foram boas	Gostei
		A9	Muito coerentes com o trabalho	Pertinente com os PCNs
		A10	Legais	Bom